



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Cíntia de Oliveira Teixeira Sousa

QUANDO OS CORPOS VÃO À ESCOLA:

**A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA DE MERLEAU-PONTY PARA REPENSAR O
CORPO NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Belo Horizonte - MG

2019

Cíntia de Oliveira Teixeira Sousa

**QUANDO OS CORPOS VÃO À ESCOLA:
A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA DE MERLEAU-PONTY PARA REPENSAR O
CORPO NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Linha de pesquisa: Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Debora Pazetto Ferreira

Belo Horizonte - MG

2019

(Catalogação – Bibliotecária Maria Inês Passos Pereira Bueno – CRB-6: 2805/CEFET-MG)

S725q Sousa, Cíntia de Oliveira Teixeira.
Quando os corpos vão à escola: a contribuição da filosofia de Merleau-Ponty para repensar o corpo na educação tecnológica. Cíntia de Oliveira Teixeira Sousa. – Belo Horizonte, 2019.
115 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2019.
Orientadora: Prof. Dra. Débora Pazetto Ferreira.

Bibliografia.

1. Corpo Próprio. 2. Educação Tecnológica. 3. Fenomenologia. 4. Filosofia Merleau-Ponty. 5. Filosofia. 6. Sociologia. I. Ferreira, Débora Pazetto. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDU: 378.6:165.62



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Cíntia de Oliveira Teixeira Sousa

“QUANDO OS CORPOS VÃO À ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA DE
MERLEAU-PONTY PARA REPENSAR O CORPO NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 23 de agosto de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a - Debora Fazetto Ferreira - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Luiz Henrique Lacerda Abrahão
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Olga Valeska Coelho
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

**Dedico esta dissertação à minha filha Isabela e à minha orientadora Debora,
que acreditaram em mim muito mais que eu mesma.**

AGRADECIMENTOS

Talvez o momento do agradecimento seja aquele mais agradável durante toda a dissertação, afinal, entre as coisas mais bonitas que guardamos dentro da gente, estão a gratidão pelas pessoas e pelas oportunidades no devir de nossas vidas.

Diante de uma escrita que tem como “fundo” a corrente fenomenológica, compreendemos o quanto algumas relações são tão fundamentais para as nossas escolhas e nossas experiências vividas.

Não se pode finalizar uma atividade tão difícil sem a devida gratidão ao divino. De minha parte, chamo Deus e a Ele agradeço o dom da existência e a nova oportunidade para me “re-fazer”. Finalizar esse ciclo não foi nada fácil. O prazo do início da escrita foi um mês antes do diagnóstico de um câncer (felizmente na fase inicial). E, dessa forma, o ato de escrever e o ato de curar imbricados na mesma temporalidade me fizeram perceber a importância da gratidão. Agradeço por todos os meios de que Ele se serviu para que eu não desistisse.

Primeiramente eu gostaria de agradecer aos meus pais, por terem me apoiado, ainda que sem compreender a importância de alguns caminhos feitos na travessia de minha história traçada até esse momento. Vocês não conseguirão nunca imaginar minha gratidão. Amo-os cada dia mais e, principalmente diante dos percalços dos últimos anos, concomitantemente com o ingresso no mestrado, percebi e senti a imensidão do amor de vocês por mim.

Agradeço também à minha família, pelo apoio, pelo interesse e pela força nos últimos meses, criando um coro vibrante: “Vai, Cíntia! Você consegue!” - Vocês tinham razão: eu consegui! Um obrigada, em especial, a minha cunhada, Adriana! Suas mensagens sempre me deram ânimo! Um agradecimento especial pelas discussões filosóficas com meu primo Tiago Teixeira. Só mesmo um amor e um respeito tão grandes para ingressarmos em discussões filosóficas tão díspares! Agradeço ao primo Mingau pela poesia e pelo humor! Você me salvou em muitos momentos, sem sequer ter noção disso.

Agradeço ao Acrísio! O seu desconhecimento pelo meu mundo, algumas vezes incomodado com tantos livros e tantas horas dedicadas em frente ao computador, na relação apresentada por Don Ihde - humana-tecnologia - me fez desejar articular uma escrita acessível para todos que desconhecem a aridez de um trabalho acadêmico.

Agradeço de forma muito especial a minha orientadora, Debora Pazetto Ferreira. Meu primeiro contato com você foi pelas redes sociais. Quando eu li seu currículo, prometi a mim mesma que você seria minha orientadora: bailarina, filósofa e feminista. Infelizmente no *Lattes* não cabem as demais qualidades! Mas apresento uma aqui que me ajudou do início ao fim no processo da pesquisa: generosa! Sem sua generosidade eu não teria conseguido! Gratidão, gratidão, gratidão! Ouso dizer, sem titubear: este trabalho é nosso!

Agradeço aos professores do Departamento de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET, em especial à professora Adélia Costa, ao professor Pedrosa, ao professor Luiz Abrahão. Cada um à sua maneira, me fizeram ter a certeza da escolha do tema da pesquisa, mas acima de tudo, da escolha profissional. Sempre terei vocês como referência na minha trajetória como docente.

Aos membros que compõem minha banca: professora Olga Valeska Soares Coelho e professor Luiz Abrahão, pela leitura e pelas críticas acerca da pesquisa na Qualificação. Serei sempre grata! Espero em breve ampliar o estudo do corpo na Filosofia da Tecnologia. Valeu, professor! Finalizei a escrita com vontade de permanecer nesse caminho!

Como agradecer aos amigos e amigas? Como elencá-los sem correr o risco de esquecer algum? Sinto-me do dever de não citar nomes exatamente para evitar o descuido do esquecimento. Mas eu queria imensamente agradecer pelos amigos que a vida, tão generosamente, me ofertou até aqui! Foram amigos “de estrada” entre Divinópolis e Belo Horizonte; outros amigos, confidentes, que entendiam minha lamúria e às vezes minha ansiedade para dar conta de tudo isso. Obrigada pelos colegas de trabalho da UNA. Comecei o mestrado desempregada e, no meio dele, posso afirmar que não obtive apenas o trabalho tão desejado de lecionar novamente no Ensino Superior, mas especialmente, a amizade de todos e todas! Por fim, obrigada pelas amigas e pelos amigos que eu descobri no mestrado! Vocês são incríveis! Quanto orgulho em fazer parte dessas pessoas que desejam transformar o país por meio da educação.

Agradeço de uma forma muito especial a revisora da minha dissertação, Letícia Mendes. Sem você, de verdade eu não teria conseguido entregar em tempo. Espero adornar ainda mais os laços daqui em diante com você! Que venham novos artigos, nova tese e novos sonhos com você fazendo parte deles!

Deixei por último um agradecimento que é também uma dedicatória. Gostaria de agradecer de uma forma muito especial, a minha filha Isabela. A primeira vez que eu me dediquei a estudar Filosofia, no Rio de Janeiro, você tinha apenas sete anos de idade. E eu tinha 26 anos. Na falta de tempo, eu lia para você as tragédias gregas no lugar de contos infantis, lembra? Era a única hora que eu tinha para estudar! Você sabia tudo sobre os Titãs e Ciclopes. Recordo-me quando a Anne veio de Londres passar um tempo com a gente e ela nos perguntou, ao ver um livro na estante: “Quem é esse autor?” E você, genuinamente respondeu: “Você não conhece Nietzsche, tia Anne? Ele é um filósofo alemão que ama escrever sobre arte!” (e eu nem imaginava que você prestava atenção em mim quando eu estudava filosofia, enquanto, simultaneamente, te ensinava as lições de casa).

Você cresceu assim, aprendendo comigo, ao mesmo tempo que me ensinando a ser mãe. Obrigada por tudo! Em especial pelo último ano, cuidando de mim. De certa forma, nós duas trocamos um pouco de funções. Nunca me esquecerei de alguns momentos singulares e agudos de dor e amor entrelaçados em nossa estória. Vê-la me maquiando no quarto do hospital, me “embelezando” para que eu não me assustasse com a palidez refletida no espelho. Lendo para mim as mensagens do WhatsApp para não ter vertigem. Indo a oncologista e me dando o maior incentivo do mundo: “Mãe, fique boa para defender a dissertação no mesmo ano em que eu me formo em Direito! Você é tão grande, Bela!” Que sorte a minha ser sua mãe! Conseguimos juntas, filha! Se houve alguém que soube de cada dor e delícia que estas páginas contêm, esse alguém é você! É nossa a dissertação!

*Se tento dele afastar-me,
por abstração ignorá-lo,
volta a mim, com todo peso
de sua carne poluída,
seu tédio, seu desconforto.
Quero romper com meu corpo,
quero enfrentá-lo, acusá-lo,
por abolir a minha essência,
mas ele sequer me escuta
e vai pelo rumo oposto.*

**Carlos Drummond de Andrade:
As contradições do corpo; in: *Corpo*.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTD – Banco de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Prólogo

Este texto inicial, pouco usual numa dissertação de mestrado, discorre sobre as questões que perpassam meu devir pesquisadora, meu devir mulher e meu devir paciente, todos eles imbricados numa temporalidade em que a escrita e a cura eram imprescindíveis para a defesa da dissertação. Para realizar este intento, optei por utilizar no texto a primeira pessoa do singular, diferentemente do resto da pesquisa.

Um primeiro momento me é solicitado: a escolha e a explicação do tema. Não basta dizer que o objeto de estudo é o corpo dentro da educação, porque quando se trata da fenomenologia merleau-pontyana se espera algo mais. É necessário versar sobre minha experiência vivida com o corpo próprio, uma atitude não de assumi-lo como estudo de pesquisa, mas como o elemento que me lança na minha relação com o mundo, com as coisas no mundo e com as pessoas por meio da intersubjetividade. Por esse motivo, esse primeiro momento se constitui como um prólogo no sentido fenomenológico, que solicita uma descrição, sob meu ponto de vista, do tema e do processo desta pesquisa. Posso dizer que é um monólogo em que expresso minha percepção sobre o corpo próprio.

O tema do corpo sempre foi a intercessão entre “eu e a dança”, “eu e a Pedagogia”, “eu e a filosofia”. Um “entre eu” que é meu movimento entre esses “mundos”. Sempre me interessei pela história do corpo, pelas dimensões do corpo e pela minha capacidade desde criança de dizer, por meio da plasticidade dos movimentos da dança clássica. No entanto, foi somente em 2006, na especialização em Filosofia Contemporânea, na Puc-Rio que fui “apresentada” à Merleau-Ponty e descobri um conhecimento sobre o corpo diferente de tudo que até aquele momento eu tinha visto. O ensaio “A Dúvida de Cézanne” é emblemático em minha história, tendo Merleau-Ponty como o filósofo que me dizia por meio das palavras o que eu já “sabia” pelo movimento e pela vida factual. Merleau-Ponty, nesse ensaio, mostra que o pintor não é um “copiador” do real, ele tateia em volta do pintor para entender esse caráter processual, ou seja, observa que é a experiência do pintor a partir de sua inerência no mundo que devemos pensar. A partir daí compreendi que a via fenomenológica me daria subsídios para pensar sobre o corpo de uma forma diferente daquela que eu ainda encontrava na área educacional. Pesquisei naquele ano o

sentido de experiência nos ensaios sobre arte de Merleau-Ponty, mas sempre admitindo que o corpo é o lugar mais fundamental para o estudo de sua filosofia.

Precisei abandonar durante quase doze anos os estudos sobre o corpo na área da Filosofia para dedicar-me aos estudos da educação no campo da gestão. Porém, não me distancio totalmente dos estudos de Merleau-Ponty, permaneço com as leituras que fazem abordagens sobre arte, corporeidade e educação. Minhas leituras nesses anos foram fluidas, sem intenção de comprovação alguma, apenas um interesse profundo pela via fenomenológica que assume uma nova atitude diante dos fenômenos, numa relação entre homem-mundo-experiência. É como se o tema também não me deixasse abandoná-lo, diante de todas as intempéries nessa fase aguda de minha existência.

Em 2017, no ingresso ao mestrado em Educação Tecnológica, não conseguia pensar a possibilidade de resgatar o tema do corpo para a pesquisa e apresentei outro projeto, que falava do processo criativo no campo da Moda, como referência ao curso profissionalizante do Campus de Divinópolis. Como se tratava de um tema referente aos meus trabalhos de docente e coordenadora dos últimos anos, “velei” o tema do corpo e a filosofia de Merleau-Ponty, acreditando no esquecimento do desejo que adormecia anos dentro de mim. Diante das decisões sobre o tema e seu recorte, tive como grande protagonista desse momento, minha orientadora, Debora Pazetto Ferreira. Nos primeiros encontros ela sugeriu: “Por que você não estuda algo sobre o corpo? Eu iria adorar orientar algo relacionado ao tema”.

A partir daquele instante, em situação de desemprego e sem rumo profissional, resolvi debruçar-me diante daquilo que me dava ânimo: pesquisar sobre o corpo em Merleau-Ponty dentro do campo educacional. Fiz breves pesquisas para buscar meu referencial teórico, observei que o tema era estudado quase sempre na área da Educação Física e, praticamente nunca estudado dentro da modalidade da educação tecnológica. Como sabia da disponibilidade de meu tempo para assumir uma pesquisa com certo ineditismo, iniciei minhas releituras sobre a filosofia de Merleau-Ponty, resgatando o tema do corpo para ser repensado. Qual o lugar do corpo na educação tecnológica? O corpo está à serviço do intelecto? Quais são os gestos profissionais que devem ser compreendidos como um saber corporal, tácito, que não separa o corpo da mente? O que pode um corpo? Qual é a relação do corpo com o mundo tecnologizado? A disciplina de Filosofia da Tecnologia, do professor Luiz

Abrahão, foi vertiginosamente importante para entrelaçar a ideia do corpo com os artefatos tecnológicos. Conheci a teoria do pós-fenomenólogo Don Ihde e percebi a amplitude da fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty para os estudos contemporâneos sobre tecnologia, neurociência e cognição. No semestre seguinte, tive a contribuição das aulas da minha orientadora para repensar o corpo dentro das diversas discussões contemporâneas em autores como Foucault, Merleau-Ponty, Butler, Haraway, Preciado e Don Ihde. Naquele momento compreendi que trazer o tema do corpo para a educação tecnológica era necessário e urgente sob a perspectiva da discussão ontológica e epistemológica.

Envolvida com as leituras e disposta a iniciar a escrita após a qualificação do projeto de pesquisa, fui diagnosticada com câncer na fase inicial, o que me impediu de seguir o percurso planejado. De fato, nunca se espera que, das muitas possibilidades que a vida nos oferece, uma delas seja a de adoecer. Foi ali que tive a maior investigação realizada durante toda a minha pesquisa: meu corpo próprio, fenomenal, me ensinou que não há cisão entre corpo e mente. Foi com meu corpo doente que compreendi que a relação do homem no mundo é, de fato, corporal. Se desde a primeira leitura sobre a filosofia de Merleau-Ponty já tinha compreendido que “ali” existia uma ideia de saber corporal que eu conhecia, mas não sabia expressar, com a doença e todo o processo de tratamento imbricado com o processo da escrita eu tive a certeza da importância de abordar o tema do corpo próprio no âmbito educacional.

Meu corpo próprio me ensinou que não era possível separar o corpo e o intelecto dentro desta perspectiva. Durante os dois primeiros meses de tratamento, acamada, entre morfina, codeína e outros remédios, compreendi que não era possível “me dividir” em duas substâncias. Era impossível dedicar-me às leituras, sendo naquele devir um corpo doente. Tentei diversas vezes aproveitar o ócio, quando o corpo não doía, para iniciar o processo da escrita, sempre em vão. Entendi naquele instante que, eu mesma ainda pensava numa perspectiva cartesiana, quando acreditei que fosse possível ler, escrever, sob a cama, enquanto cuidava “do corpo”. Quando percebi meu “erro”, lembrei-me da frase de Merleau-Ponty que admitia que “somos um corpo”, contrariando a ideia cartesiana que “temos um corpo”. Se meu corpo fosse apenas um objeto, um “amontoado de ossos e órgãos”, teria dado conta de persistir na trilha da pesquisa da dissertação. Pensar desta forma ainda é o domínio de

uma visão cartesiana sobre corpo, em que a identidade pessoal está dissociada do corpo. Não obstante, meu corpo me ensinou naquele instante que se deve pensar o corpo a partir da experiência vivenciada.

A experiência do corpo doente me fez repensar toda a leitura da obra *Fenomenologia da Percepção* (1999). Meu corpo me ensinou a sentir que temos dimensões diversas, como a intencionalidade, a espacialidade, a motricidade, a sensibilidade. A fadiga me fez lembrar as questões do corpo habitual e do corpo atual. Compreendi que o corpo fadigado não é totalmente compreendido na dimensão fisiológica ou psicológica, mas através da perspectiva do ser no mundo. A fadiga, compreendida na perspectiva do ser no mundo, é a expressão do sentir-me doente, limitada, como se houvesse uma amputação, mas que é rejeitada, pois permanece o engajamento das minhas funções e expectativas; em suma, da minha existência.

A questão do uso de tecnologias me fez repensar toda a questão da motricidade e da espacialidade na obra supracitada, bem como a questão da incorporação na pós-fenomenologia de Don Ihde. O uso ininterrupto de cateteres para auxiliar no funcionamento dos meus rins, me fez lembrar sobre a questão da incorporação exitosa, ou seja, quando a tecnologia incorporada não é sentida na mediação com o mundo. Quando conseguia “esquecer” que tinha dentro de mim dois artefatos, recordava que eu estava vivenciando a relação transparente.

Todas essas percepções que apareciam no meu processo de escrita e cura me fizeram ter a certeza que trazer o corpo é, de fato, algo fundamental, pois, o corpo é o ponto de vista principal. Não o corpo objetivo que a educação e a ciência teimam em evidenciar, mas o corpo que é aberto ao mundo, e, nessa relação, implica fatos históricos, culturais, sociais, demonstrando não ser apenas de ordem biológica e psicológica. Corpo fenomenal.

Se a experiência do corpo é o que configura a atitude fenomenológica, coloco-me nesta pesquisa pela escrita e pelo tratamento do câncer: duas dimensões experimentais nas quais estou (ainda) envolvida, compondo meu mundo vivido e que me deram estofos para entender que aprender é um processo corpóreo intencional. E considerar o corpo na educação, para além do aspecto racionalista ou instrumental, é uma tarefa que exige uma mudança radical de nossa relação com os afetos, com a cultura, com a linguagem, com os outros, de modo geral.

Aqui, o Prólogo tornou-se o ponto de partida para a abertura deste trabalho de dissertação de mestrado. Ele é meu primeiro gesto, mas sem dúvida alguma, minha escrita mais importante por ser a minha experiência vivida que dá o tom inicial para o desdobramento da pesquisa fenomenológica de Merleau-Ponty. Tal como Merleau-Ponty compreendeu que “o pintor empresta seu corpo” para pintar, em certa medida compreendo que emprestei meu corpo, mesmo sem a intenção, para afirmar nessa pesquisa que o corpo é cognitivo e sensível.

RESUMO

O presente trabalho baseia-se na perspectiva da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty para repensar o sentido de corpo dentro da educação tecnológica, apontando, assim, indícios para novas reflexões acerca dos modelos educacionais. O objetivo é investigar a ideia de corpo sob uma nova perspectiva, diferente daquela compreensão dualista da herança cartesiana. Partimos da crítica de Merleau-Ponty à filosofia de Descartes, especialmente acerca da diferença entre as substâncias - *res cogitans* e *res extensa* – instauradas no pensamento moderno com o intuito de evidenciar como o corpo é compreendido como instrumental e objetivado. Na perspectiva da filosofia de Merleau-Ponty, o corpo não é uma coisa e nem uma ideia abstrata, ele é um sujeito perceptivo, inserido no mundo. Nomeado na filosofia merleau-pontyana de corpo próprio, apresentamos as suas principais dimensões dando ênfase para a motricidade e espacialidade que evidencia que há em nós um saber corporal que desconstrói a ideia de um aprendizado automatizado pelo corpo. Essa nova compreensão do corpo como sensível, motriz, intencional, abre possibilidades para pensar sua relação com as tecnologias no sentido de uma formação sistêmica da percepção. Nesse intento, será utilizada a contribuição teórica de Don Ihde, em especial seu conceito de *embodiment*. Nesse sentido, compreendemos que o conceito de corpo próprio nos dá a possibilidade de repensar os corpos dentro da escola, apresentando novas reflexões sobre as práticas pedagógicas na educação tecnológica.

Palavras-chave: Corpo próprio. Educação Tecnológica. Fenomenologia. Filosofia Merleau-Ponty.

ABSTRACT

The present work is based on the phenomenology perspective of Maurice Merleau-Ponty to rethink the sense of body within technology education, thus indicating signs for new reflection on educational models. The objective is to investigate the idea of body under a new perspective, distinct from the dualistic understanding of the Cartesian heritage. We started from Merleau-Ponty's criticism of Descartes' philosophy, especially regarding the difference between the substances – *res cogitans* and *res extensa* – incorporated into modern thought with the aim of making clear that the body is understood as instrumental and objectified. On the perspective of Merleau-Ponty's philosophy, the body is neither a thing nor an abstract idea, it is a perceptive subject, inserted in the world. Named in the merleau-pontyan phylosophy as own body, we present its main dimensions emphasizing the motility and spatiality that evidences that there is a bodily knowledge that dismantles the idea of an automated learning by the body. This new understanding of the body as sentient, moving, intentional creates possibilities to consider its relationship with technology in the sense of a systemic formation of perception. In order to do so, the theoretical contribution of Don Ihde will be used, particularly his concept of embodiment. In that sense, we have understood that the concept of own body allows us to rethink bodies within schools, presenting new possibilities to consider pedagogical practices on technology education.

Keywords: Own Body. Technology Education. Phenomenology. Merleau-Ponty. Philosophy.

SUMÁRIO

Prólogo	17
INTRODUÇÃO	26
1 A CRÍTICA DE MERLEAU-PONTY SOBRE O CONCEITO DE CORPO EM DESCARTES	35
1.1 O dualismo cartesiano.....	42
1.2 Quando os corpos não pensam: consequências para a Educação Profissional e Tecnológica.....	53
2 O CONCEITO DE CORPO PRÓPRIO EM MERLEAU-PONTY: NOVAS DIMENSÕES PARA REPENSAR O CONCEITO DE CORPO	62
2.1 A fenomenologia como maneira ou estilo.....	65
2.2 O corpo-próprio na filosofia de Merleau-Ponty	80
2.3 A Motricidade e a espacialidade em Merleau-Ponty: um modo original do corpo se relacionar com o mundo.....	91
2.4 O conceito de incorporação em Don Ihde: contribuição da dimensão da motricidade e espacialidade de Merleau-Ponty para ampliar o conceito de corpo-próprio	103
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO OS CORPOS VÃO À ESCOLA	109
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se na linha de Pesquisa 1- Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. O objetivo do presente estudo é investigar a ideia de corpo sob uma nova perspectiva, diferente daquela compreensão dualista da herança cartesiana no campo da Educação. Para tanto, investigamos o conceito de corpo-próprio a partir da filosofia de Merleau-Ponty, com intuito de contribuir para suscitar novos sentidos na Educação e, em especial, na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Sabemos que o estudo sobre o corpo na educação perpassa as mais diversas discussões contemporâneas, como a questão do gênero e da diversidade, questões epistemológicas sobre a formação docente, questões da política educacional e do biopoder, além daquelas históricas e sociais. A interface desse trabalho com educação tecnológica é apontar o conceito de corpo próprio como algo eminentemente complexo e rico de significados e possibilidades para uma educação emancipatória e integradora.

Decerto, as variações que o corpo sofreu ao longo da criação da sociedade ocidental são responsáveis por esse interesse em discuti-lo e estudá-lo com mais profundidade na atualidade. Desde a filosofia clássica de Platão, encontram-se reflexões sobre o corpo; não obstante, ele se apresenta como um *locus* secundário da substância alma, do intelecto e do pensamento. Descartes, filósofo da modernidade, afirma que o corpo por si só não teria condição alguma para verificar, por meio dos órgãos dos sentidos, se determinada coisa é verdadeira (DESCARTES, 2004). Com o dualismo *res cogitans* e *res extensa*, surge a fragmentação do sujeito e, conseqüentemente, a submissão do corpo em relação à razão que perdura, em grande parte, por toda a história da filosofia até o século XX.

O entendimento de corpo como autônomo e capaz de ser cognitivo é uma questão teórica recente. Entre os séculos XVI até o século XVIII, as relações mecânicas do corpo são destaque (NÓBREGA, 2010). Já no século XIX, o que ganha visibilidade é a ideia de corpo como anatômico e fisiológico. Somente a

partir do século XX, surge um grande número de estudos sobre o referido tema. Segundo Marzano-Parisoli (2004), diversos estudiosos investigaram o corpo a partir do último século, principalmente antropólogos e sociólogos. Encontram-se também excelentes estudos e contribuições de semiólogos, psicanalistas e filósofos sobre o referido tema. Sobre estes últimos, a autora profere que “os filósofos, **particularmente os fenomenólogos**, buscaram esclarecer o lugar do corpo no mundo, de um corpo-objeto-orgânico ao mesmo tempo de um corpo-sujeito intencional” (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 9 – grifo nosso).

Seguindo esta premissa, Coutrine (2008) afirma que a tese do corpo nasce no século XX e, para justificar sua ideia, apresenta três importantes acontecimentos que confirmam a relevância do corpo nas diversas áreas de estudo. Em primeiro lugar, na Psicanálise, quando Freud compreende que “o inconsciente fala através do corpo” (COUTRINE, 2008, p. 8).

O segundo momento se deve à fenomenologia, especificamente ao pensamento husserliano, que fazia do corpo o “berço original” de toda a significação. Por fim, a descoberta do corpo também na Antropologia, com as análises de Marcel Mauss. O universo das artes, no final do século XX, já articulava os corpos nos discursos do cinema, da dança e nas instalações ou performances das artes visuais, apresentando uma nova concepção de corpos não binários e muitas vezes até (re)inventados pelas tecnologias (SANTAELLA, 2011). Merleau-Ponty, discípulo da fenomenologia husserliana, também aponta esta tese ao afirmar que este século apagou a linha divisória entre “corpo” e “espírito” encarando a vida humana, de ponta a ponta, apoiada sobre o corpo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 287).

Acreditamos que outros acontecimentos também significativos contribuíram para compreendermos que o corpo é um tema do nosso tempo. Ele passou a desempenhar papéis importantes nos movimentos individualistas e igualitaristas, que protestavam contra as diferenças culturais, políticas e sociais herdadas do passado. Nestas condições, “faltava-lhe um derradeiro obstáculo a transpor: a obsessão linguística do estruturalismo” (COUTRINE, 2008, p.8). O discurso e as estruturas se mostravam mais próximos do poder, ao passo que o corpo parecia se oferecer como instrumento de luta ao qual recorreriam algumas categorias oprimidas e marginalizadas: as minorias de raça, de classe ou de gênero buscavam por meio do próprio corpo se opor ao discurso do poder. Na

área da biomedicina também o corpo se torna o protagonista da vez, pois possibilita as mais diversas manipulações em todas as áreas da vida humana, inclusive com implantes de tecnologias no corpo humano, “formatando” não apenas o corpo físico, mas também as maneiras de pensar, sentir e imaginar. As tecnologias ampliaram o campo da percepção por novas formas de existir antes não permitidas por um corpo somente biológico. Somos compreendidos como ciborgues, como propôs a autora Haraway (2000), ao formular como uma nova forma de existir, “um híbrido de máquina e organismo” (HARAWAY, 2000, p.35).

Podemos admitir, diante de tantos olhares acerca do corpo e seguindo a tese de Coutrine (2008) que, se até o século XX, o corpo não foi visto como uma substância importante, compreende-se que a partir desse século parece imperativo pensá-lo, bem como repensar todas as suas implicações nos diversos campos de saberes. Seguindo essa linha, podemos observar, diante de todos os acontecimentos e descobertas, que há um grande número de pesquisas e estudos sobre a temática do corpo; não obstante, averiguamos que o corpo fenomenal ou corpo próprio é pouco articulado nas questões educacionais, em especial, naquelas pesquisas na área da Educação Profissional e Tecnológica.

Para a feitura dessa dissertação, sem fim quantitativo, mas com caráter exploratório, pesquisamos os periódicos educacionais que dedicaram números temáticos ou dossiês que enfocasse tal relação, a saber, corporeidade e educação, a partir de vieses diferentes. Foram descobertos os seguintes periódicos: Pro-posições (2004), Revista da Faculdade de Educação da UFBA – FAGED (2011); Atos de pesquisa em Educação (2012), Revista Perspectiva, da UFSC – 2017. Pela importância do tema e sua transversalidade, consideramos que este é um número restrito de estudos. Em todos os referidos periódicos, não foi descoberto nenhum artigo que discutisse o conceito de corpo próprio na modalidade EPT.

Em pesquisas realizadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a temática do corpo na educação nas teses e dissertações aparece principalmente em estudos na modalidade da Educação Infantil e na área da Educação Física, os quais, apesar de apresentarem algumas pesquisas sobre a corporeidade como pretendemos

abordar neste estudo, ainda assim, discutem, em sua maior parte, o conceito de corpo numa compreensão herdada do cartesianismo.

Na Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, encontramos muitas dissertações que compreendem o corpo como *locus* propício para melhorar a qualificação da cognição para os próximos estágios que as crianças irão passar no processo da educação sistematizada. Percebemos que há uma ideia de corpo e movimento, pesquisas sobre a motricidade dentro da referida modalidade; não obstante, os pressupostos teóricos metodológicos apresentam a ideia de corpo sob a perspectiva que refutamos nessa dissertação, a saber, um corpo puramente biológico, fragmentado. Analisando o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil na perspectiva do corpo em movimento, descobrimos que ele tem como objetivo preparar o corpo de cada um para a busca do silêncio e da imobilidade, os quais contribuem para a formação de crianças disciplinadas para as próximas etapas do processo educativo. O corpo, neste sistema escolar, é encarado como duas partes distintas e separadas (MOREIRA, 1995; PROSCÊNCIO, 2010). Silva (2006) adverte que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96), o corpo escolarizado torna-se responsabilidade da Educação Física (que nesta referida Lei passa a fazer parte do componente curricular da Educação Básica). Para todas as demais disciplinas, o corpo é visto como um corpo instrumental. Consequentemente, este corpo passa a existir somente fora do âmbito da sala de aula. Em outras palavras, este espaço é desprendido do corpo e serve, puramente, para o pensamento e para o intelecto. Para disciplinas como matemática, português, bem como as disciplinas técnicas dentro da EPT, os corpos continuam não indo para a escola, uma vez que as construções de conhecimento são vistas apenas como cognitivas, dentro de uma concepção de cognição herdada do cartesianismo, e a corporeidade (em sua totalidade) é desconsiderada.

No âmbito da modalidade em Educação Profissional Tecnológica, não há pesquisas acadêmicas indexadas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) na CAPES que erigem o corpo como tema central da pesquisa. Realizamos diversas buscas com o intuito de comprovar que se tratava, de fato, de um tema pouco abordado na EPT ou até mesmo inédito nesse contexto. Com o uso da palavra “corpo” ou o conceito “corporeidade” e “corpo próprio” associada à

palavra “educação” com o critério “qualquer uma das palavras”, emergiam vários estudos em nível de mestrado e doutorado. No entanto, quando a pesquisa foi associada à palavra “corporeidade” e “Educação Profissional e Tecnológica” e os critérios de busca foram “todas as palavras” e “expressão exata”, evidenciou-se que o assunto deve ser mais investigado como foco de pesquisa. Observamos que o tema nesta modalidade, quando brevemente discutido em algum capítulo, em algum dos textos, é abordado pelos autores dentro de uma concepção mecanicista, exigindo, muitas vezes, a mesma ordem dos processos de trabalho: cumprimento estrito de deveres, contenção corporal e afetiva, submissão física e moral. O corpo estudado na EPT é aquele da herança da Revolução Industrial, em que se torna manipulado e entendido como um objeto utilitário, visando, unicamente, à produção e impondo a economia dos gestos dos trabalhadores. O corpo, quando surge como tema a ser discutido, torna-se sempre um apêndice do tema principal nas pesquisas dessa modalidade de ensino. Alguns autores como Kuenzer (2002), Grispun (2009) e Junior (2009), já apontam a necessidade em abordar a questão da corporeidade como iniciação para a reflexão sobre a divisão histórico-social entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Pelo exposto, tentando trabalhar em outra abordagem e entendendo corpo e mente enquanto instâncias inseparáveis, nossa dissertação irá referir-se não ao corpo consciente, unânime, funcionando mecanicamente como uma máquina perfeita, organicamente e hierarquicamente (o corpo que parece ser útil à educação), mas sim a um corpo entrelaçado ao mundo vivido. Portanto, propomos erigir o corpo próprio como um novo paradigma capaz de romper com o modelo cartesiano muitas vezes implícito nas teorias e práticas da educação.

Para a discussão sobre o corpo próprio na educação, utilizaremos basicamente a filosofia de Maurice Merleau-Ponty (1906 -1961), fenomenólogo francês que se dedicou principalmente ao debate sobre o dualismo cartesiano em suas obras, em especial na Fenomenologia da Percepção (1999), com o intuito de repensar os prejuízos clássicos que abandonaram a experiência vivida como possibilidade de conhecimento. Suas reflexões sobre o corpo próprio são fundamentais para pensar e compreendermos como ocorrem os processos do conhecimento para além dos empiristas e racionalistas, como a percepção altera nossa relação com mundo, afinando-se com muitas pesquisas atuais no campo

das ciências cognitivas, com importantes desdobramentos para o campo da Educação e, em especial, da Educação Tecnológica,

Nos últimos anos, em especial no final da década de 90 do século XX, os estudos de Merleau-Ponty ganham fôlego de um lado, pelas questões das pesquisas atuais sobre ciências cognitivas e, de outro, o estatuto assumido pelas imagens de nossa época também à luz da revolução digital. Merleau-Ponty é discutido em diversas linhas de pesquisa, algumas inclusive dentro de temáticas interdisciplinares. Nas pesquisas sobre motricidade e movimento, na Educação Física, encontramos a filosofia de Merleau-Ponty como referencial teórico no sentido, quase sempre, de convocar nova forma de ver o corpo no campo educacional. No entanto, como já mencionado, na modalidade de Educação Tecnológica, sua filosofia tem pouca entrada para discutir o corpo e suas implicações no mundo do trabalho.

Embora Merleau-Ponty não tenha se dedicado ao tema educação, não duvidamos da pertinência de sua filosofia para essa questão, uma vez que concebemos a educação como algo por se fazer, o que pressupõe movimento e, enfim, experiência a partir do corpo próprio no mundo. Os tradicionais modelos de educação não possibilitam essa compreensão de corpo como sensível exemplar encarnado no mundo. Percebemos ainda hoje a ênfase em torno das faculdades intelectuais, secundarizando outras dimensões do humano. Decerto que poderíamos optar por diversas correntes dentro da filosofia contemporânea que também erigem a questão do corpo para discutir e oferecer novas percepções. No entanto, a fenomenologia de Merleau-Ponty traz à tona a concepção de um corpo que é sempre testemunho de uma existência no mundo. A fenomenologia de Merleau-Ponty se apresenta como uma outra maneira de compreender os fenômenos dos quais decorre uma nova compreensão sobre o corpo; corpo que é entendido para além das ideias das ciências e da própria filosofia.

Diversos autores importantes nas pesquisas e estudos sobre educação referenciam a importância da fenomenologia merleau-pontyana, dando ênfase especial à novidade do conceito de corpo próprio para diversas abordagens filosóficas, antropológicas e sociais. Uma grande referência nas pesquisas em Educação, Michel Foucault (1926-1984) foi um exímio aluno dos cursos de Merleau-Ponty na época de sua formação filosófica. Ele informa:

“Pertencço a uma geração cujo horizonte da reflexão era definido por Husserl, de uma maneira geral, mais precisamente Sartre, e mais precisamente ainda, Merleau-Ponty” (FOUCAULT *apud* ERIBOM, 1989, p. 44). De fato, os cursos pronunciados por Merleau-Ponty na *École Normale* entre 1947 e 1952 foram assiduamente acompanhados por Foucault. Alguns comentadores de Foucault costumam dizer que a leitura que Foucault faz de Husserl é, em grande parte, devedora da leitura de Merleau-Ponty. Para a sua genealogia do corpo, para a criação de uma análise sobre o biopoder, foi imprescindível analisar o corpo subjugado, instrumental afetado pela atuação do poder disciplinar. Em oposição ao modelo cartesiano, Foucault trata a ideia de corpo sujeito apreendido da filosofia de Merleau-Ponty. Outro nome importante para as pesquisas acadêmicas, Pierre Bourdieu (1930 -2002), também discorre sobre a questão do corpo e sua importância na construção de seus escritos. No Vocabulário Bourdieu (2017), há um “termo” dedicado a Merleau-Ponty. Nessa referência, encontramos que o filósofo desempenhou um importante papel na escrita de Bourdieu, e, esse, assim, apropria-se de “uma concepção de corpo e uma noção específica da atividade prática” (CATANI, 2017, p. 267). Catani (2017, p. 268) acrescenta ainda que “Bourdieu recolhe a inspiração teórica de Merleau-Ponty reformulando-a sociologicamente”. Podemos perceber que o trabalho meticuloso realizado por Merleau-Ponty, juntamente com a revisão de conceitos e valores arraigados na tradição do conhecimento, sua proposta de repensar os pressupostos teóricos e sua orientação por uma ontologia, contribuiram para os estudos em questão como possibilidades concretas de pensar o corpo, em especial, na educação.

Tendo em vista as considerações tecidas até aqui e, por entender que resgatar o conceito de corpo é fundamental para ampliar e refletir as questões epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica, realizamos nossa pesquisa dentro da metodologia bibliográfica. Lima e Mito (2007) compreendem que a pesquisa bibliográfica implica em ter: leitura exploratória, seletiva, reflexiva ou crítica, e interpretativa. O método da presente pesquisa será, portanto, analisar um conjunto de obras e textos filosóficos de Merleau-Ponty, além de textos sobre o corpo na Educação nas diversas modalidades, em busca de uma contribuição para se pensar o tema para a Educação Profissional e Tecnológica,

tendo em vista o quase ineditismo dessa abordagem fenomenológica para o campo da educação tecnológica.

Para a discussão sobre corpo seguiremos a seguinte estrutura: para entender a herança da ideia de corpo no âmbito educacional, serão investigadas as obras *O Discurso do Método* (2001) e as *Meditações Metafísicas* (2004), ambas de Descartes. Para compreender a importância do corpo na fenomenologia e sua contribuição para reflexão na educação, serão analisadas as obras *Fenomenologia da Percepção* (1999) e *o Visível e Invisível* (2003) de Merleau-Ponty. Reservamos à pesquisa consultar outros textos de Merleau-Ponty, referência primeira do presente trabalho, além de comentadores, como Nóbrega (2002, 2004, 2009); Sichère (1982); Chauí (2002); Carbone (2001), Müller (2000), que contribuem para a realização de nossa pesquisa. Finalmente, para entrelaçar a dimensão do corpo próprio com a educação e, em especial, a Educação Profissional e Tecnológica, será traçado um diálogo com Grinspun (2009), Kuenzer (2009) e Junior (2009). A abordagem do trabalho de pesquisa sobre o corpo na educação e sua contribuição para a Educação Profissional e Tecnológica será, sobretudo, filosófica, enquadrando-se numa perspectiva fenomenológica. Este referido método, segundo Merleau-Ponty (1999), sugere o contrário de grande parte da tradição filosófica. No lugar de buscar reflexões no mundo abstrato das ideias, como fizeram os racionalistas, a fenomenologia *merleau-pontyana* traz o mundo sensível, o corpo-próprio, ambos tecidos pela mesma carne, para a reflexão filosófica. Dentro dessa lógica, o sujeito deixa de ser entendido como a soma das partes e passa a ser um sistema de interação que se relaciona.

O presente trabalho é dividido em quatro partes, começando por esta introdução. No Capítulo 1, optamos por apresentar o dualismo cartesiano, dando ênfase ao conceito de corpo-máquina e, posteriormente, apresentando a crítica merleau-pontyana com o intuito de compreendermos as implicações na educação e, em especial na EPT. No Capítulo 2, procuramos, primeiramente, apresentar o sentido de fenomenologia na filosofia de Merleau-Ponty que se difere daquela de outros fenomenólogo, como Heidegger e Lévinas. Em seguida, exploramos os conceitos de corpo próprio em Merleau-Ponty, trazendo as dimensões mais importantes como intencionalidade, motricidade, espacialidade e expressão. Apesar de dialogarmos com outras obras merleau-pontyanas, é

pela *Fenomenologia da Percepção* (1999) que exploramos as noções mais específicas como percepção, corpo, movimento, espaço e mundo. Também apresentaremos a importância do conceito de corpo próprio para os estudos da pós-fenomenologia, trazendo para um profícuo diálogo e a possibilidade de novas pesquisas, o filósofo Don Ihde. Por tratar-se de uma pesquisa teórica, a produção desse capítulo se deu num momento em que procuramos apreender os fundamentos merleau-pontyanos com o objetivo de refletir acerca do tema proposto. Por fim, nas considerações finais, procuramos refletir sobre tudo o que foi dito e retomar algumas noções centrais, de modo a elaborar uma síntese da dissertação. Procuramos, especialmente, refletir sobre as contribuições da filosofia merleau-pontyana para a educação tecnológica. Esse momento se consistiu em uma parada e uma reflexão, pensando e retomando o corpo próprio em Merleau-Ponty e o sentido da educação após o percurso da pesquisa e o seu amadurecimento.

1 A CRÍTICA DE MERLEAU-PONTY SOBRE O CONCEITO DE CORPO EM DESCARTES

O pensamento de Merleau-Ponty é atravessado, de parte em parte, pelo tema das cisões e impasses herdados da filosofia moderna, em que a filosofia não podia mais recorrer aos esquemas da tradição¹. Ele estava convencido de que os problemas herdados se encontravam vinculados, entre outras questões, com a ruptura da ciência e da filosofia. Para Merleau-Ponty (1989),

Entre o conhecimento científico e o saber filosófico que o recoloca sempre na presença de sua tarefa, não pode haver rivalidade. Uma ciência sem filosofia não saberia, ao pé da letra, do que fala. Uma filosofia sem exploração metódica dos fenômenos chegaria apenas a verdades formais, isto é, a erros. Fazer metafísica não é entrar num mundo de conhecimento separado, nem repetir fórmulas estereis como estas de que nos servimos aqui – é ter experiência plena dos paradoxos que indicam, é verificar sempre de novo o funcionamento discordante da intersubjetividade humana, é procurar pensar até o fim os mesmos fenômenos investidos pela ciência, restituindo-lhes somente sua transcendência e estranheza originárias (MERLEAU-PONTY, 1989, p.140).

Vejamos neste trecho que ele tenta atenuar este distanciamento entre ciência e filosofia, desde que não se conceba essa postura como a ideia de uma convergência entre ambas, mas como possibilidade de uma complementaridade entre essas duas instâncias dos saberes. Para compreender este ponto de partida do filósofo, se faz necessário insistir na tese que “a filosofia e a ciência devem entreter relações que a filosofia e a ciência tradicionais não imaginavam possíveis” (CARDIN, 2009, p. 88). É como se Merleau-Ponty encontrasse um novo caminho, a partir de seu encontro com a fenomenologia², para a crise da

¹ O conceito de tradição, geralmente compreendido como “conjunto de normas, crenças, etc, frequentemente incorporadas em instituições (MORA, 2001, p. 2903), é compreendido na filosofia *merleau-pontyana* como todas as tendências filosóficas, em especial, a partir do século XVII, com Descartes.

² Existe um sentido pré-husserliano que não será foco de nosso estudo. A fenomenologia, método filosófico que se tornou o caminho para repensar a tradição e erigir uma filosofia do corpo em Merleau-Ponty teve como inspiração, em especial a filosofia de Husserl e de Heidegger. Apresentaremos no segundo capítulo, com maior radicalidade o sentido de fenomenologia em Merleau-Ponty; no entanto, para este capítulo, se faz necessário compreender que no Prefácio da obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), o autor inicia o capítulo observando que “pode parecer estranho que ainda se precise colocar essa questão meio século depois dos primeiros trabalhos de Husserl. Todavia está longe de ser resolvida” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1). Se acompanharmos todo o texto do prefácio, veremos que é exatamente a indefinição que instiga

filosofia e da ciência tradicionais que, segundo a perspectiva fenomenológica, não conseguiam mais dialogar. Não por acaso, para o filósofo, a ruptura constituiu um dos cerne dos problemas e questões desse rompimento, a saber: o acirramento do distanciamento da experiência (MÜLLER, 2000).

Dessa forma, para o filósofo, o afastamento da nossa experiência e do nosso contato com o mundo vivido³ restaura as rupturas fundadas entre filosofia e ciência⁴. Merleau-Ponty pretende criar uma imbricação entre os saberes e, como já dito, não unificar, mas colocar tanto a ciência como a filosofia entre iguais, assim como os demais conhecimentos que ao longo desse estudo serão expostos para validar esta tese merleau-pontyana.

Na obra *Conversas* (2004b), o autor apresenta que o pensamento moderno e a arte moderna tentam reabilitar a percepção e o mundo percebido, deixando claro que não é uma ideia negativa; ao contrário, ele infere que “não quis dizer que eles negavam o valor da ciência” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 5), mas compreendê-la diante do cenário e afirma que a “ciência foi e continua sendo a área na qual é preciso aprender o que é uma verificação, o que é uma pesquisa rigorosa, o que é uma crítica de si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 5). Pelo exposto, o que o fenomenólogo busca saber é “se a ciência representa ou representará uma representação de mundo que seja completa, que se baste, de tal forma que não tenhamos mais nenhuma questão válida a colocar além dela” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 5, 6). Seguindo suas palavras, o que se pretende não é negar a ciência e erigir a filosofia, mas trata-se de saber se a ciência (neste caso) tem o direito de negar ou excluir como “ilusórias” todas as

Merleau-Ponty permanecer neste caminho filosófico da Fenomenologia. Ele diz: “se a Fenomenologia foi um movimento antes de ser uma doutrina ou um sistema, isso não é acaso nem impostura. Ele é laboriosa como a obra de Balzac, de Proust, de Valéry ou de Cézanne – pelo mesmo gênero de atenção e admiração, pela mesma exigência de consciência, pela mesma vontade de apreender o sentido do mundo ou da história em estado nascente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 20). O que estamos esboçando neste momento é que existe em Merleau-Ponty uma mudança do vocabulário de Husserl – apesar de ter se debruçado neste autor, em determinado momento criando um parentesco filosófico – em outro momento ele se afastará de Husserl, no momento de recolocar a fenomenologia em curso – e neste momento tornar-se-á grande leitor de Heidegger. Veremos com mais cuidado o sentido de fenomenologia na filosofia de Merleau-Ponty no capítulo seguinte dessa dissertação.

³ A expressão mundo vivido é uma tradução da expressão alemã *Lebenswelt*, tema da fenomenologia, que diz respeito ao mundo pré-reflexivo. Outra tradução pertinente e mais conhecida é mundo da vida.

outras pesquisas que não abandonam a experiência por meio do corpo como caminho para a verdade.

No Prefácio da obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), o autor segue esta ideia:

Tudo aquilo que eu sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência são construídos sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Ao colocar a experiência como fundamento para uma reflexão teórica, a fenomenologia merleau-pontyana rompe com um dos principais postulados da modernidade: o racionalismo.⁵ Se é notável, como já apontamos no início deste capítulo, que a ruptura da ciência e filosofia neste período distancia a experiência de ambos saberes, o que se percebe, como consequência, é uma afirmação da razão como superior aos sentidos.

Como muitos filósofos de sua época, Merleau-Ponty sentiu este distanciamento, o que o levou a articular uma filosofia que suprisse a razão excludente pelo mundo vivido, como algo fundamentalmente corporal; em outras palavras, reestabelecendo o campo da experiência (MÜLLER, 2000). Em sua filosofia há uma inversão, ou uma nova perspectiva. No lugar de enfatizar a análise da consciência/ razão, ele privilegia a corporeidade como primeiro plano para revisar os conceitos. No fim das contas, para ele, o desafio em revisar o que foi o grande projeto de razão⁶ era engendrar um pensamento que abraçasse

⁵ Merleau-Ponty observa que tanto o racionalismo quanto o empirismo abandonam o sentido de experiência como a fenomenologia compreende. Abordaremos esta questão, com maior propriedade, no segundo capítulo. No entanto, com a finalidade de apresentar a diferença para este momento da dissertação, abordaremos os dois conceitos de forma sintética. Na modernidade, com o racionalismo – ou intelectualismo é representado por Descartes e o criticismo kantiano e, o empirismo, conforme desenvolvido por Locke, é marcada, de forma decisiva, a discussão em torno da questão da percepção. Para Merleau-Ponty, no racionalismo, a percepção foi reduzida à representação do pensamento e, para o empirismo ela se reduz a um feixe de sensações. Na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999) ele afirma que “o parentesco entre intelectualismo e empirismo é muito menos visível e muito mais profundo do que se crê. Ele não se limita apenas à definição antropológica da sensação, da qual um ou outro se servem, mas refere-se ao fato de que um e outro conservam a atitude natural dogmática” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.49).

⁶ O conceito, segundo Mora (2001), passa por diversas definições ao longo da história da filosofia. No entanto, há dois significados que foram predominantes, a saber, 1) razão é uma faculdade; 2) a razão é um princípio de explicação das realidades. Assim, a razão como faculdade pode ser compreendida como capacidade ativa ou como capacidade discursiva; a

tudo o que ficou de fora no modo como a tradição a compreendia. E, sob este aspecto, o fenomenólogo parte de uma premissa oposta à filosofia cartesiana que, para ele, é o marco do diálogo do pensamento moderno com a tradição.

Merleau-Ponty observa que esta cisão se inicia na filosofia de Descartes e, uma vez ocorrida, sedimenta um vasto conhecimento que distancia da experiência, pois, “se filosofar é descobrir o sentido primeiro do ser, não é possível filosofar abandonando a situação humana: é, pelo contrário, preciso assumi-la. O saber absoluto do filósofo é a percepção” (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 24). E onde nasce a percepção? Segundo o filósofo, “a percepção se faz pelo corpo”. Atentemos que não é “o corpo” oposto da razão, como pensava Descartes, o corpo-máquina que foi compreendido também pelas filosofias do século XVIII e pelas ciências, em especial, aquelas ligadas ao positivismo, mas o corpo fenomenal, o corpo vivido que me oferece “este êxtase da experiência que faz com que toda percepção seja percepção de algo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.108).

O filósofo francês não tinha dúvidas quanto à soberania da razão cartesiana como modelo racional e, por isso, Merleau-Ponty entendia como necessário investigar novamente um a um os conceitos da tradição e as concepções implicadas decorrentes deste referido pensamento, pois, seja por uma concepção “ou empirista ou intelectualista, os teóricos daquela tradição distinguem entre um domínio transcendente e um subjetivo, que àquele representa. Merleau-Ponty (...) a sua vez, precisa evitar (...) as teorias da percepção elaboradas pelos teóricos da tradição cartesiana” (MÜLLER, 2000,

razão como explicação das realidades pode ser uma razão como princípio de explicação das realidades ou até mesmo uma explicação do agir. Do ponto de vista gnosiológico, a razão foi contrastada, portanto, com a experiência; em outras palavras, a experiência torna-se um outro modo de utilizar a razão. Nas filosofias do século XVII e XVIII, momento este em que Merleau-Ponty se propõe a revisar os conceitos, a razão possui uma diversidade de significados. Em especial em Descartes, podemos inferir que para ele não há limites para a razão, ou seja, a razão poderia abrangar tudo; tanto que dedica uma das partes do seu livro *Meditações Metafísicas* (2000) para provar através da lógica desvinculada da fé religiosa a existência de Deus. Julgo que ficou perceptível que para Descartes não existe limites para a razão, de que ela pode apreender tudo, até mesmo o que está além do físico, ou seja, os conceitos metafísicos. Descartes usa a razão como caminho para se obter o conhecimento. Diferente de Descartes, Kant desaprova a ideia de que a razão pode saber tudo. Merleau-Ponty, na construção de sua tese, afirma que “não há uma Razão preexistente (...), a racionalidade não é um problema, não existe por detrás dela uma incógnita que tenhamos de determinar dedutivamente ou provar intuitivamente a partir dela: nós assistimos, a cada instante, a este prodígio da conexão das experiências, e ninguém sabe melhor do que nós como ele se dá (MERLEAU-PONTY, 1999, p.19).

p.36). Posto isto, fica evidente o projeto introduzido pelo fenomenólogo de revisitar alguns temas da tradição, afinal:

O que importa é precisamente saber o sentido de ser no mundo; a esse propósito nada devemos pressupor, nem a ideia ingênua do ser em si, nem a ideia correlata de um ser de representação, de um ser para a consciência, de um ser para o homem: todas essas são noções que devemos repensar a respeito de nossa experiência do mundo, ao mesmo tempo que pensamos o ser do mundo (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 18).

Sob esta perspectiva de repensar os conceitos, Cardin (2009) observa que o trabalho de Merleau-Ponty é comparável ao de um arqueólogo que “procura reencontrar, sob os sedimentos dos conhecimentos e do senso comum, o contato ingênuo com o mundo que a filosofia procura despertar” (CARDIN, 2009, p. 90). Por isso, observamos que para Merleau-Ponty, os saberes não possuem a hierarquia como a tradição cartesiana nos ditou. Ele nos ensina que podemos apreender esta revisão numa tela de Cézanne, num romance de Proust, ou numa tese filosófica, pois,

a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido **uma história narrada pode significar o mundo com tanta profundidade quanto um tratado de filosofia**. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história (MERLEAU-PONTY, 1999, p.19 – grifo nosso).

Dessa forma, percebemos em Merleau-Ponty que, se há necessidade de uma nova perspectiva de pensar, de “reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19) é exatamente das cisões e impasses da modernidade que deve emergir a sua filosofia, que não se pretende erigir como única verdade, mas aprender também com todos os saberes. Em diversos momentos, ele percebe a convergência entre a ciência e a filosofia. Assim também descreve a relação entre ciência e a arte. Para abordar a questão da perspectiva e espaço, mostra que “as pesquisas sobre a pintura moderna concordam com a ciência. O ensino clássico distingue o desenho da cor (...), Cézanne, ao contrário, diz: “à medida que se pinta, desenha-se” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.12), querendo dizer com isso que nossa relação com o espaço e com o mundo não é de um sujeito desencarnado, mas de um habitante em “seu espaço familiar” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 13). Em outras palavras, não existe o mundo como objeto, como queriam acreditar filósofos como Descartes. Ele quer também aprender

com o universo das manifestações pictóricas algo que gostaria de reforçar na discussão sobre percepção em suas primeiras obras.

No livro *O primado da percepção e suas consequências filosóficas* (1990), obra que retoma o texto de exposição de Merleau-Ponty perante da Sociedade Francesa de Filosofia nos anos de 1933 e 1934, o filósofo aponta que:

no estado presente da filosofia, seria o caso de retomar e, ao mesmo tempo, de se tentar uma síntese dos resultados da psicologia experimental e da neurologia, no que tange ao problema da percepção, e determinar, pela reflexão, o seu sentido exato e, talvez, reformular certas noções psicológicas e filosóficas (MERLEAU-PONTY, 1990, p.13).

Vejamos que Merleau-Ponty buscará um debate com o legado cartesiano na filosofia e nas ciências. Para tanto, recusou-se a tomar parte em um ou em outro ponto de vista. Mergulhou em ambos com o intuito de denunciar os problemas e, ao mesmo tempo, com a intenção de discutir e ampliar sua perspectiva acerca do conceito de percepção. Por isso, o ponto de partida para Merleau-Ponty é a percepção. No livro *Conversas – 1948* (2004b)⁷, ele afirma a necessidade de resgatar alguns conceitos e repensá-los.

O mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela nossa experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para neles penetrar. Contudo, isso não passa de uma falsa aparência (...) esse mundo é em grande medida ignorado por nós enquanto permanecemos numa postura prática e utilitária, que foram necessários muito tempo, esforços e cultura para desnudá-lo e que um dos méritos da arte e do pensamento modernos (entendo por moderno a arte e o pensamento dos últimos cinquenta ou setenta anos) é o fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos e que somos sempre tentados a esquecer (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 3, 4).

Ou seja, Merleau-Ponty reconhece que a experiência vivida do mundo se encontra desvalorizada devido às cisões e dicotomias herdadas da modernidade. E, no caso específico da cisão entre corpo e alma, Merleau-Ponty tem como incumbência não definir, mas encontrar a possibilidade de uma

⁷ *Conversas – 1948* (2004b) – Foi publicado alguns anos após as duas grandes obras do filósofo, a saber, *Estrutura do Comportamento*, em 1942 e *Fenomenologia da Percepção*, em 1945. A referida obra *Conversas* é resultado de uma série apresentada semanalmente por ele em uma rádio, trazendo reflexões sobre a interação do homem com o mundo sensível de forma clara e sucinta para pessoas que não fazem parte do âmbito acadêmico.

imbricação entre os dois nesse cenário fraturado, segundo ele, a partir de Descartes. Em sua fenomenologia nos ensina que

O que nos permite centrar nossa existência é também o que nos impede de centrá-la absolutamente, e o anonimato de nosso corpo é inseparavelmente liberdade e servidão. Assim, para nos resumir, a ambiguidade de ser no mundo se traduz pela ambiguidade do corpo (MERLEAU-PONTY, 1999, p.126).

Assim sendo, a feitura de uma filosofia do corpo que pudesse superar as lacunas das teorias clássicas presumiria, como o filósofo em questão o fez, uma revisão teórica e metodológica. De acordo com Merleau-Ponty, para erigir o corpo como *locus* de cognição, será necessário, como tarefa primeira, refutar aquela concepção herdada da modernidade de que “os sentidos nos enganam” e nos afastam do conhecimento (DESCARTES, 2001). Ao invés de separar e dividir, como fez Descartes, o ponto de partida não será mais dicotômico, mas o do todo integrado, privilegiando, dessa forma, o agir no mundo.

Não obstante, partir de Descartes não quer dizer reprovar toda a sua tese, muito pelo contrário. No âmbito teórico, em especial na *Estrutura do Comportamento*, publicada originalmente em 1942, e na *Fenomenologia da Percepção*, publicada em 1945, existe uma relação de aproximação com a filosofia de Descartes para a feitura de sua tese. Há também uma relação de diálogo com Descartes, em grande parte de seus escritos, até na obra póstuma *O Visível e Invisível* (MERLEAU-PONTY, 2003), em que apresenta a necessidade de um “retorno à ontologia – a interrogação e suas ramificações: a questão do sujeito-objeto, a questão da intersubjetividade, a questão da Natureza (...). Reflexão sobre as ontologias de Descartes: o estrabismo da ontologia ocidental” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 164). Com este propósito, podemos afirmar que Merleau-Ponty dialoga em todos os momentos com o filósofo Descartes.

Assim posto, nossa proposta neste capítulo é analisar e refletir tais referências, sem entrar pormenorizadamente na primeira e última obra supracitadas. Dedicaremos este momento, em especial, ao diálogo entre os filósofos a partir da *Fenomenologia da Percepção*, a qual se dedica, em grande parte, à tarefa de uma revisão da metodologia cartesiana na obra *Meditações Metafísicas* (2004). No entanto, traremos também, quando se fizer necessário,

abordagens de outras obras do fenomenólogo que tenham a intenção de restituir o campo da experiência, qual seja, do corpo-próprio⁸. Para este intento, propomos primeiramente a revisão de suas considerações sobre a filosofia cartesiana, buscando esclarecer as perspectivas opostas que estão em questão neste estudo: de um lado, a filosofia de Descartes e sua admissão de uma alma e de um corpo distintos no processo da aquisição do conhecimento; de outro, a filosofia merleau-pontyana e a admissão de um sujeito perceptivo no mundo, em que a experiência acontece por meio do corpo.

Para este empreendimento, como veremos, Merleau-Ponty revisará a experiência do corpo como oposição ao corpo-máquina cartesiano. Para tanto, nos debruçaremos sobre o dualismo cartesiano, na díade alma e corpo, com o intuito de apresentar como se processa a crítica de Merleau-Ponty sobre os prejuízos decorrentes desta cisão, em especial, o distanciamento da experiência vivida e do corpo-próprio como “*locus*” de conhecimento. Posteriormente, buscaremos analisar como a referida dicotomia influenciou a formação de uma concepção de educação puramente racional e sem levar os corpos em consideração.

1.1 O dualismo cartesiano

Notamos até aqui que Merleau-Ponty sempre se empenhou em superar o pensamento moderno. Esta obstinação é evidente ao perceber que ele ainda lia as obras de Descartes⁹, quase vinte anos depois de seus primeiros escritos, como se pode observar nas notas da obra póstuma *O Visível e Invisível* (2003). Merleau-Ponty compreende a grandeza do pensamento cartesiano e entende que “encontramos tudo em Descartes, como em todos os grandes filósofos” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 46). Ele percebia que a tese cartesiana trazia questões das grandes reflexões teóricas dos séculos XVII e que seguiram

⁸ Buscaremos como referência a obra *Fenomenologia da Percepção* (1999). Quando se fizer necessário, nos referenciaremos às seguintes obras do filósofo: *O Primado da Percepção e suas consequências filosóficas* (1989) *Conversas* (2004b) e *Elogio da Filosofia* (1998).

⁹ O texto de Descartes ao qual ele se refere na obra *O Visível e Invisível* (2003) é *Dióptrica*. No ano de 1637 foi editada em Leyde, por Jan Maire, uma coleção em língua francesa de quatro obras inéditas – dentre as quais se encontrava *A dióptrica*, um dos três ensaios científicos que Descartes publicou juntamente com o *Discurso do método*. Esse ensaio é um tratado de óptica, compreendendo principalmente uma teoria da refração da luz que estabelece, pela primeira vez, a lei do seno, além de conter um estudo sobre novos instrumentos ópticos.

também nas discussões dos empiristas no século XVIII. Müller (2000), esclarece que a metafísica cartesiana – e conseqüentemente a análise da experiência – é tributária do projeto *galileano* de interpretação matemática dos fenômenos físicos. “O esforço de Descartes – para encontrar na matemática o método adequado de tratamento dos fenômenos em geral – está devidamente inspirado na física de Galileu” (MÜLLER, 2000, p. 15). Desse modo, podemos assentir que Descartes não é marco sem precedentes. Ele discute com a ciência moderna e formula uma filosofia, segundo sua tese, capaz de assegurar o conhecimento verdadeiro.¹⁰

Descartes até dizia que, somente pelo exame das coisas sensíveis e sem recorrer aos resultados das pesquisas científicas, sou capaz de descobrir a impostura de meus sentidos e aprender a me fiar apenas na inteligência (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3).

A grande questão, para Merleau-Ponty, é que neste trajeto surgirão diversas implicações filosóficas, dentre elas, o problema da união entre corpo e alma. Descartes não desconsidera que há união entre corpo e alma. Em alguns momentos ele exemplifica situações como a alma se “mexesse” em nosso corpo quando temos vontade de algo. A grande questão é que ele entende que as duas substâncias são independentes, tese que, para Merleau-Ponty, torna-se um importante projeto a partir dessa questão.

No entanto, para tal projeto, qual seja repensar os conceitos herdados da filosofia cartesiana, ele também mergulhará nos estudos de outros importantes nomes da filosofia, ora para refutar as questões do pensamento cartesiano, ora para sustentar e dar prosseguimento a sua tese. Dastur (2001), no prefácio de seu livro *Chair e Langage* (2001) compreende que:

a obra de Merleau-Ponty está na confluência de duas tradições do pensamento: a filosofia francesa, de Descartes a Maine de Biran e Bergson, e a fenomenologia de *husserliana e heideggeriana*. Essas duas influências são de igual importância e é necessário sublinhar, desde o início da tarefa, que a compreensão do pensamento *merleau-pontyano* requer um conhecimento profundo dessas duas fontes (DASTUR, 2001, p.7 - tradução livre).¹¹

¹⁰ Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650), neste período, serão os grandes demolidores dos antigos dogmas e, ao mesmo tempo, os grandes reconstrutores. Ambos empreendem a tarefa de construção do novo conhecimento e de uma nova imagem do mundo, sendo, por isso, considerados ambos co-fundadores da ciência moderna.

¹¹ L'œuvre de Merleau-Ponty se situe au confluent de deux traditions de pensée: la philosophie française, de Descartes à Maine de Biran et Bergson, et la phénoménologie husserlienne et heideggerienne. Ces deux influences sont d'égale importance et il faut souligner d'entrée de jeu

Atentamo-nos às demais obras de Merleau-Ponty em que Descartes ora é criticado, principalmente pelo dualismo cartesiano e suas consequências na filosofia e ciência modernas, ora elogiado pela sua contribuição duradoura acerca das questões epistemológicas.

Em outra obra, *A união da alma e do corpo* (MERLEAU-PONTY, 2016), o fenomenólogo infere:

a verdade de Descartes não é o que ele foi empiricamente, tampouco, o resumo dos textos cartesianos; é, conjuntamente, a totalidade do que ele escreveu e o modo pelo qual ele viveu, religados pela intuição que podemos ter de uma verdade que ele procurou expressar. Por exemplo, Descartes se colocou o problema da união entre alma e corpo e afirmou a sua distinção, mas pensou, também, que esta distinção deveria ser esquecida na vida cotidiana. A objetividade da história da filosofia só se encontra no exercício de sua subjetividade. O meio de compreender um sistema é colocar-lhe as questões que cuidamos nós mesmos: é assim que os sistemas aparecem com as suas diferenças, que eles atestam se as nossas questões são idênticas às que os seus autores colocaram (MERLEAU-PONTY, 2016, p. 14).

Por esta razão, partir de Descartes, para Merleau-Ponty, é trazer todas as grandes questões do espírito moderno e repensá-las, como é o caso da corporeidade.

No prefácio da *Fenomenologia da Percepção* (1999), ele apresenta as implicações da filosofia de Descartes e Kant:

Este movimento é absolutamente distinto do retorno idealista à consciência e, a descrição pura exclui tanto o procedimento de uma análise reflexiva quanto da explicação científica. Descartes e sobretudo Kant desligaram o sujeito da consciência, fazendo ver que eu não poderia apreender nenhuma coisa como existente se primeiramente eu não me experimentasse existente no ato de apreendê-la, eles fizeram aparecer a consciência, a absoluta certeza de mim para mim, como a condição sem a qual não haveria absolutamente nada (MERLEAU-PONTY, 1999, p.4).

Contra isso, Merleau-Ponty sustenta que o real “deve ser descrito e não construído ou constituído” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.5) pois, na fenomenologia, “trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3). Para a filosofia merleau-pontyana, repensar a filosofia de Descartes se faz necessário sobretudo quando se trata de restituir o corpo para sua tese sobre a percepção.

la comprehension de la pensée Merleau-pontienne exige une connaissance approfondie de ces deux sources (DASTUR, 2001, p. 7).

Em especial na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999)¹², ele apresenta as questões sobre os prejuízos incitados pela cisão entre a experiência perceptiva em contato com o mundo vivido e o conhecimento metódico. Nos primeiros capítulos da obra, compreende-se que na filosofia de Descartes o sujeito é apartado e, por este motivo, Merleau-Ponty, propõe a tarefa de buscar a motricidade originária do corpo em contraposição ao corpo-máquina de Descartes (MÜLLER, 2000).

Merleau-Ponty esclarece que:

Cada vez que Descartes afirma, em certo sentido, a corporeidade da alma, acrescenta que a alma não é corpórea, no sentido de “aquilo que é composto dessa substância chamada corpo. E a Carta a Elisabete precisa que a extensão dessa matéria (o corpo) é de outra natureza que a extensão desse pensamento (a alma). (MERLEAU-PONTY, 2016, p. 17).

Por tudo exposto até o momento, vale inferir que as ideias de Descartes consignadas aqui não serão revistas com uma rigorosa reconstrução, o que, aliás, já foi elaborado em abundância por diversos filósofos e comentadores. Neste capítulo, pretendemos simplesmente mostrar como a filosofia moderna inaugurada pelo filósofo sofisticada a negação do corpo encontrada em toda a história da filosofia e, ao mesmo tempo, contribui para deixar um legado que perdura ainda hoje. Merleau-Ponty, em determinado momento, compreende que “a questão da união da alma e do corpo não é, em Descartes, uma simples dificuldade especulativa, como frequentemente se supõe. O problema para ele é dar conta de um fato paradoxal: **a existência do corpo**” (MERLEAU-PONTY, 2016, p.15 – grifo nosso).

Já é sabido que tal questão perpassa toda a história da filosofia. Merleau-Ponty não busca tal cisão na filosofia clássica. Recorre a esta apenas quando se faz importante repensar alguns conceitos.

Quando nos deparamos com a questão da corporeidade na fenomenologia, encontramos um profícuo diálogo com a filosofia de Descartes, ou seja, a partir da Filosofia Moderna. Le Breton confirma tal ideia, que “Descartes formula com clareza um termo chave da filosofia mecanicista do

¹² Antes da obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), Merleau-Ponty já acena esta questão na obra *Estrutura do Comportamento* (2006).

século XVII: o modelo do corpo é a máquina, o corpo humano é uma mecânica discernível das outras pela singularidade de sua engrenagem” (LE BRETON, 2009, p. 18). Assim como Le Breton (2009), autores como Coutrine (2008, 2013), Carbone (2001), para citar alguns comentadores de Merleau-Ponty, percebem que esse conceito sempre foi secundário durante toda a tradição cartesiana. Coutrine (2013) apresenta que “desde Descartes, a alma parecia exercer o papel principal” nas teorias filosóficas. Nóbrega (2010) vai mais longe e afirma que “embora na cultura ocidental muitos sistemas de pensamento e instituições sociais tenham colocado as questões do corpo em segundo plano, elas nunca estiveram completamente ausentes” (NÓBREGA, 2010, p.12). Podemos admitir, assim, que as teses que abordavam o tema do corpo, o fazem de forma limitada; podemos admitir que ele nunca saiu de cena, embora não assumisse o papel de protagonista.

Pelo exposto, como forma de elucidação sobre o referido conceito ao longo da história, apresentaremos brevemente como ele aparece na filosofia de Platão. Embora separados por muitos séculos, a filosofia de Descartes se aproxima em vários aspectos da filosofia de Platão quando se pretende refletir acerca do corpo (SANT’ANNA, 2006). Apenas com o intuito de validar que a modernidade precede esta negação, apresentamos neste momento as ideias platônicas de corpo e alma sustentadas nos argumentos da existência de duas dimensões da realidade. Na obra Fédon, o corpo é apresentado como a prisão da alma, o cárcere; portanto, é substantivamente negado. Vejamos tal afirmativa no trecho abaixo:

E como referência à aquisição do conhecimento? O corpo constitui ou não constitui obstáculo, quando chamado para participar da pesquisa? (...). Ora, a alma pensa melhor quando não tem nada disso a perturbá-la, nem a vista, nem o ouvido, nem dor, nem prazer de espécie alguma, e concentrada ao máximo em si mesma, dispensa a companhia do corpo, evitando tanto quanto possível qualquer comércio com ele, e esforça-se por apreender a verdade. Certo. E não é nesse estado que a alma do filósofo despreza o corpo e dele foge, trabalhando por concentrar-se em si própria? Evidentemente. Há de haver para nós outros algum atalho direto, quando o raciocínio nos acompanha na pesquisa; porque enquanto tivermos corpo e nossa alma se encontrar atolada em sua corrupção, jamais poderemos alcançar o que almejamos. E o que queremos, declaremo-lo de uma vez por todas, é a verdade (PLATÃO, 2000, p. 66b-d).

Confirma-se, a partir do trecho escolhido, que a alma, na filosofia platônica, é onde se atinge o conhecimento das ideias perfeitas, ou seja, a

epistéme. Do lado oposto, o corpo é o lugar da opinião e do falso conhecimento, ou seja, da *doxa*. O corpo não aparece como um elemento essencial para alcançar o conhecimento, mas é, para tal conquista, um obstáculo para o encontro com a verdade (CARDIM, 2009).

Descartes aprofunda essa ideia. Diferentemente de Platão, ele não tinha a intenção de criar um projeto educativo, mas toda a articulação de seu pensamento vai na direção de encontrar um caminho seguro para a ciência. Ainda, se faz pertinente inferir que a concepção cartesiana de corpo não é aquela do estilo platônico, no sentido de que sensível seria o oposto do inteligível. No caso de Descartes, é o pensamento puro que se torna a grande novidade na distinção corpo e alma em relação ao pensamento clássico.

Vejamus que o filósofo francês inicia uma nova forma de fazer filosofia, entendendo a necessidade de um método como ponto de partida para a construção do saber:

O método consiste em que devemos descobrir algumas verdades de modo metódico: o pensamento puro, a correspondência ou adequação da ideia ao ideado ou sujeito e do objeto, a existência e a veracidade divinas, a imortalidade da alma e a distinção real entre a alma e o corpo. Descartes estabelece a subjetividade ou interioridade da coisa pensando (sujeito) por oposição radical à exterioridade do corpo (objeto) (CARDIM, 2009, p.30).

Para o caminho seguro do método, se faz fundamental duvidar e, neste sentido, a dúvida estabelece um princípio artificial, onde tudo o que diziam os sentidos era considerado, de antemão, falso.

Suponho, então, que todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que nunca houve nada de tudo quanto minha memória repleta de mentiras me representa; penso não ter nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas de ficções de meu espírito. O que então poderá ser considerado verdadeiro? Talvez nada mais, a não ser que não há nada de certo no mundo (DESCARTES, 2001, p. 42).

Assim, Descartes chegará à máxima de que a única segurança de sua existência é justamente a sua capacidade de fazer uso desses artifícios e, portanto, o seu pensamento. Descartes não admite os sentidos como forma de conhecimento; assim, as experiências estão, por hora, descartadas de sua tese. A pressuposição do erro dos sentidos implica a negação do mundo exterior.

Na obra *Meditações Metafísicas* (2004) ele afirma:

Eu, então, pelo menos, não sou algo? Mas já neguei que tivesse algum sentido ou algum corpo. Hesito, não obstante, pois o que resulta disso? Sou de tal forma dependente do corpo e dos sentidos que não posso existir sem eles? Mas persuadi-me de que não havia absolutamente nada no mundo, de que não havia nenhum céu, nenhuma terra, nenhum espírito, nenhum corpo; então não me persuadi também de que eu não existia? Decerto não, eu existia sem dúvida, se me persuadi ou se somente pensei algo. Mas há um não sei qual enganador muito potente e muito astuto, que emprega toda sua indústria em enganar-me sempre. Não há dúvida, então, de que eu sou, se ele me engana; e que me engane o quanto quiser, jamais poderá fazer com que eu não seja nada, enquanto eu pensar alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bem nisso e ter cuidadosamente examinado todas as coisas, é preciso enfim concluir e ter por constante que esta proposição, **Eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a pronuncio ou que a concebo em meu espírito** (DESCARTES, 2004, p. 42, 43 – grifo nosso).

No trecho da obra supracitada, o filósofo cria a famosa dicotomia: de um lado, a mente; consciência; alma e pensamento (*res cogitans*). Do outro, o corpo (*res extensa*), submetido às leis da mecânica. Esse age como máquina e funciona de acordo com as leis universais que a ciência tem por ocupação estudar. Para chegar ao conhecimento verdadeiro, Descartes duvida da evidência do corpo percebido e atribui à ciência o conhecimento da materialidade do corpo-máquina e à moral o exercício das suas paixões. Ele diz:

Ora, eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente: mas que coisa? Disse-o: uma coisa que pensa. E o que mais? Excitarei ainda minha imaginação para procurar se não sou algo mais. Não sou este conjunto de membros, a que chama de corpo humano; não sou um vento, um sopro, um vapor (DESCARTES, 2004, p. 46).

Seguindo as palavras de Descartes, constatamos que o corpo se encontrou reduzido ao *status* de máquina, destituído de interioridade, tanto do ponto de vista anatômico quanto fisiológico, de acordo com o modelo da mecânica clássica. No fim das contas, podemos inferir que ser algo pensante é o que o sustentará em toda a obra. E ser pensante não é ser corporal, no pensamento cartesiano. O corpo, na filosofia cartesiana, não sente, não vê, enfim, não percebe de nenhum modo.

O projeto cartesiano admite uma concepção de razão que exclui os odores, o tato e tudo o mais que, de início, imputa aos cinco sentidos, às oscilações e às confusões subjetivas (CURADO, 2015). Ou seja, o pensamento é produzido tão somente pelo que Descartes chama de substância pensante (alma), sem necessidade de alguma ajuda ou participação do corpo.

Para validar esta afirmativa, ele apresenta no décimo-primeiro parágrafo das Meditações, o famoso exemplo do pedaço de cera. O que o filósofo faz é investigar o que de substancial haveria no objeto, ou seja, o que haveria de constante no corpo nesse experimento da cera com o fogo. Descartes conclui que o que é conhecido por nós enquanto corpos, só conhecemos através do intelecto e não pela imaginação e pelos sentidos, pois não os conhecemos de fato com as ações de ver e tocar, mas somente por compreendê-los no pensamento. Ele observa que:

Se a noção da cera parece ser mais nítida e mais distinta depois que ela foi descoberta não somente pela vista ou pelo tato, mas ainda por muitas outras causas, não devo conhecer a mim mesmo, porquanto todas as razões que servem para conhecer e conceber a natureza da cera, ou de qualquer outro corpo, prova mais facilmente e mais evidentemente a natureza de meu espírito? (DESCARTES, 2004, p. 55).

Nesse trecho, Rocha (2006) verifica pontos importantes da Segunda Meditação sobre a distinção entre corpo e alma:

A análise da Segunda Meditação nos mostra que, ao introduzir o argumento em favor da distinção real entre corpo e alma, o objetivo imediato de Descartes é provar: 1) que certos atos indubitáveis não supõem extensão e, nesse sentido, não são modos da extensão; 2) que pensamento é atributo principal e, por isso mesmo, ser consciente da existência do pensamento é ser consciente da existência de uma substância cuja natureza é imaterial; 3) que esses atos indubitáveis são modos do pensamento; e **4) que o conhecimento da alma é a priori** (ROCHA, 2006, p. 132, grifo nosso).

Essa evidência do conhecimento da alma, a *priori*, divorcia definitivamente a mente do corpo. O eu pensante não depende do conhecimento dado pelos sentidos. Para Descartes, há uma superioridade da alma em relação ao corpo.

Apesar de o corpo ter sido posto em dúvida pelos argumentos da Primeira Meditação, Descartes examina se a descoberta desse “eu” não seria a reintrodução do corpo. **A partir da definição de corpo mostra que não há qualquer razão para se atribuir corporeidade a esse eu** (ROCHA, 2006, p.135 – grifo nosso).

Seguindo as considerações da referida comentadora, podemos assumir que, para Descartes, o corpo é compreendido como acessório submetido a alma. Na obra A União da Alma e do Corpo (2016), o fenomenólogo elege uma referência de Descartes de 1645, ao padre Mesland, sobre o

problema da existência do corpo, mostra o empreendimento cartesiano de instituir a razão como mais importante que a extensão corpórea. Na análise merleau-pontyana desse texto supracitado e de outros textos cartesianos importantes - como a carta a Hyperaspites e a carta à Elisabete¹³ - ele observa que a questão do corpo é sempre acompanhada por restrições, pois, “cada vez que Descartes afirma, em certo sentido, a corporeidade da alma, acrescenta que a alma não é corpórea” (MERLEAU-PONTY, 2016, p.16). Desde a evidência do “eu”, no quarto e quintos parágrafos da Primeira Meditação, até a Sexta Meditação, Descartes discorre a ausência do corpo para sua tese. No fim das contas, evidencia-se que Descartes não sustenta a união entre alma e corpo. Pelo exposto, a filosofia de Descartes, para Merleau-Ponty, não logrou e nem conferiu valor à experiência.

O sujeito cartesiano é um sujeito do ato de pensar, ou seja, todos os sentidos são excluídos por uma racionalidade e, desta forma, o pensamento é, na mesma medida, a única prova em que se pode validar a existência. A razão, neste caso cartesiano, considera apenas a supervisão cognitiva, suspendendo os sentidos.

E como seria possível pensar em um sujeito ausente da razão? Vejamos a explicação de Descartes:

Mas, ainda que os sentidos nos enganem algumas vezes ao tocante às coisas pouco sensíveis e muito distantes, talvez se encontrem muitas outras, das quais não se pode razoavelmente duvidar, conquanto as conheçamos por meio deles: por exemplo, que eu estou aqui, sentado perto do fogo, vestido com um roupão, com este papel entre as mãos, e outras coisas dessa natureza. E como é que eu poderia negar que estas mãos e este corpo sejam meus? A não ser, talvez, que me compare com aqueles insensatos cujo cérebro é de tal maneira perturbado e ofuscado pelos negros vapores da bÍlis, que estão vestidos com ouro e púrpura, quando estão todos nus, ou imaginam ser cântaros, ou ter um corpo de vidro. Mas quê? São loucos, e eu não seria menos extravagante se me regresse por meus exemplos (DESCARTES, 2001, p. 31, 32).

¹³ “Em uma das cartas de resposta a Elisabeth datada de 28 de junho de 1643, Descartes explica à princesa que é preciso levar em consideração três noções primitivas: as ideias que temos de alma; do corpo e da união entre a alma e o corpo. A primeira deve ser concebida através do entendimento puro; a segunda também deve ser compreendida pelo entendimento, só que com a ajuda da imaginação; a terceira é conhecida “mui claramente pelos sentidos”, diz Descartes. E ele acrescenta: “usando somente a vida e as conversações que exercitam a imaginação é que se aprende a conceber a união entre corpo e alma”. Há, então, a afirmação de que a distinção deve ser esquecida na vida diária ou nas conversas do dia a dia” (CARDIN, 2009, p. 34).

Pelo percurso de Descartes, a “fusão” entre corpo e alma fundou um composto enganoso e errante. Descartes sempre apresenta a imbricação entre corpo e alma/ espírito como algo que remete à loucura, à incoerência racional do pensamento.

Merleau-Ponty perceberá que o entrelaçamento existe e, para comprovar por meio do método fenomenológico, ele retomará ao *cogito* cartesiano, com a finalidade de desconstruí-lo. Quando o fenomenólogo inverte o sentido do *Cogito* de “penso, logo existo” para “existo, logo penso”, Dastur (2001), observa que Merleau-Ponty propôs na (obra): “Fenomenologia da Percepção, é de fato uma nova teoria do cogito que não vê mais na consciência uma intimidade sem exterioridade ou, ao contrário, esse profundo movimento de transcendência que é seu próprio ser (tradução nossa).¹⁴

A grande questão do *cogito* se encontra exatamente em destituir a experiência. “Isto porque, o ‘eu penso’ de Descartes exprime apenas um *cogito* falado, como se tratasse de algo independente da linguagem, e, nesse sentido de minha existência corporal” (MÜLLER, 2000, p. 260). Merleau-Ponty tratará de descrever este outro cogito, apresentado no corpo-próprio e atrelado à existência no mundo.

Sigamos a ideia de cogito em Merleau-Ponty:

É para mim que o *cogito* deve fazer sentido, ainda que esse sentido não seja eu quem estabeleça. Ou seja, eu não reconheceria nenhum sentido, nem mesmo poderia ler o texto de Descartes, se eu não estivesse, antes de toda fala, em contato com a minha própria vida (MÜLLER, 2000, p. 261).

É este *cogito* “tácito” que o filósofo encontra em sua interrogação a respeito do corpo, do pensamento e de sua relação recíproca. Vejamos que não se trata de negar o *cogito* nas leituras dos textos de Descartes que, em si, é primordial, trata-se de resgatar o *cogito* primeiro ¹⁵pois, “não é porque eu penso ser que estou certo de existir, mas, ao contrário, a certeza que tenho de meus pensamentos deriva de sua existência efetiva” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 511).

¹⁴ “*Phénoménologie de la perception*, c’est en effect une nouvelle théorie du *cogito* que ne voit plus dans la conscience une intimité sans dehors ou mais au contraire ce mouvement profond de transcendance qui est son être même (DASTUR, 2001, p. 30).

¹⁵ *Cogito* primeiro na linguagem merleau-pontyana é o *cogito* tácito. O filósofo usa estas duas formas para criticar o *cogito* cartesiano.

À vista disto, Merleau-Ponty afirma que “toda questão é compreender bem o *cogito* tácito, só encontrar nele o que verdadeiramente ali se encontra e não fazer da linguagem um produto da consciência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.539).

Para além do *cogito* falado, aquele que está convertido em enunciado e em verdade de essência, existe um *cogito* tácito, uma experiência de mim por mim. (...). O *cogito* tácito, a presença de si a sai, sendo a própria existência, é anterior a toda filosofia, mas ele só conhece nas situações-limites em que está ameaçado (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 541).

Notamos, portanto, que Merleau-Ponty apresenta como a subjetividade – “uma experiência de mim por mim” – se constitui na experiência. Desconstruir o *cogito* para ele, é, fundar o *cogito* tácito, vivenciado na minha existência. Ora, podemos inferir, portanto que “trata-se de um saber de mim, que tão somente a expressão de significações perceptivas e simbólicas pode me revelar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 259).

Andrade, na síntese sobre o *cogito* cartesiano e o *cogito* “silencioso” de Merleau-Ponty, diz:

Quando Descartes com o *Cogito* converte a realidade em espetáculo para a consciência pensante “não alcança seu objetivo, uma vez que uma parte de nossa existência, aquela que está ocupada em fixar conceitualmente nossa vida e pensá-la como indubitável, escapa à fixação e ao pensamento” [conforme o que se encontra em] Merleau-Ponty (1945, p. 460). O círculo da reflexão não se fecha, já que aquele que pensa não é exatamente o mesmo que o pensado, vale dizer, sempre há distância a si. O *cogito* cartesiano é pensamento posicional, em palavras, ao contrário do verdadeiro *Cogito*, não pronunciado e impronunciável – consciência silenciosa [que] apenas se apreende como Eu penso em geral diante de um mundo confuso ‘a pensar’ (ANDRADE, 2014, p. 45).

Descartes, no fim das contas, assujeita a percepção a uma conduta de existência que não deve nada ao acontecimento e a experiência.

Essa compreensão de um sujeito dividido, que deixa de lado a experiência, contribuiu, de fato, para uma concepção retificadora do corpo, objetivando, especialmente, a conformação das posturas corporais ao modelo de sujeito racional. No campo da Educação, a herança cartesiana nos ensina que a aprendizagem é uma questão apenas de “depositar na cabeça” os conhecimentos apreendidos, suspendendo a vida que acontece por meio do

corpo. Em outras palavras, para a pedagogia pautada no racionalismo/intelectualismo, quem vai à escola é o “cérebro”¹⁶ e não os corpos.

No fim das contas, ventilamos a importância de refletir sobre alguns prejuízos da herança cartesiana para a educação e de mostrar como nessa filosofia os corpos não são convidados a fazer parte das instituições educacionais.

1.2 Quando os corpos não pensam: consequências para a Educação Profissional e Tecnológica

Como já foi apresentado em outros momentos nessa dissertação, Merleau-Ponty não escreveu notadamente sobre educação, a não ser em notas para os cursos que ministrou e que são publicadas em seus resumos de cursos¹⁷. Não obstante, julgamos que a reflexão epistemológica sobre o corpo propicia novas formas de constituir o conhecimento, dentro de uma perspectiva diferente daquela herdada da tradição, em especial, a que parte da ideia de corpo em Descartes. Trazendo esta reflexão para a educação, o que pretendemos, ao longo deste capítulo é, entre outras questões, validar que a estesia do corpo, como ele apresenta em suas obras, pode ser conhecida não apenas dentro das matrizes curriculares das disciplinas como a Educação Física e as Artes¹⁸ (como comumente encontramos nas poucas teses sobre o corpo na

¹⁶ Esta “nova dicotomia”, diferente daquela cartesiana, faz todo o sentido neste momento do nosso estudo para entender os caminhos que foram trilhados nos séculos seguintes. Segundo Le Breton (2009), no período da formação da filosofia de Descartes, já antevia, entre os anatomistas, uma divisão para a compreensão do ser humano, a saber, o dualismo que ele mostra como, “de um lado, o homem, por outro, seu corpo” (LE BRETON, 2009, p.18). Prosseguindo tal ideia, podemos admitir que nos séculos seguintes, as ciências buscarão compreender o corpo-máquina a partir da análise do comportamento. Merleau-Ponty acompanha estes novos saberes da psicologia, da fisiologia e da neurologia com a intenção de procurar mostrar, por meio do método fenomenológico, as experiências realizadas naquele tempo.

¹⁷ Em 1945, Merleau-Ponty foi nomeado professor de filosofia da Universidade de Lyon e em 1949 foi chamado a lecionar na Sorbonne, em Paris. Em 1952 ganhou a cadeira de Filosofia no Collège de France. Dentre estas obras, destaca-se *Merleau-Ponty na Sorbonne: Resumo de cursos de Filosofia e Linguagem* (1990); *Resumo de Cursos de Psicossociologia e Filosofia* (1990).

¹⁸ O Parâmetro Curricular Nacional da Educação Física afirma a mudança da perspectiva visto que, “por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento — fundamentos de seu trabalho — aos seus aspectos fisiológicos e técnicos. Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles, se considerem também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo,

educação). O corpo como Merleau-Ponty apresenta está em todos os instantes em que a educação é repleta de experiências vividas, nas relações com os outros e com/no mundo (CURADO, 2015). Repensar os corpos na área educacional é trazer uma nova percepção sobre como se processa o conhecimento, dentro de uma perspectiva global e integradora.

Atentamos que no projeto cartesiano, o corpo é posicionado em segunda instância, afinal, Descartes comprova (em sua teoria) que o corpo não é capaz de oferecer as significações matemáticas para se chegar à ideia de verdade. Somente por meio do pensar, cindido do corpo, que é possível ter ideias “claras e distintas” (DESCARTES, 2001). Como já dito, confirmamos que Descartes cria uma perspectiva dualista do sujeito: o corpo é uma máquina e a alma/espírito é razão. Em outras palavras, o corpo passou a estar submisso ao intelecto. Le Breton (2009) nos esclarece que “Descartes desliga a inteligência do homem de carne. A seus olhos, o corpo não passa do invólucro mecânico de uma presença, no limite poderia ser intercambiável, pois a essência do homem reside, em primeiro lugar, no *cogito*” (LE BRETON, 2009, p.18). Acompanhando esta afirmativa de Le Breton (2009), notamos que, a partir do quadro dualista da filosofia cartesiana surgem outras dicotomias que persistem nos próximos séculos, como: corpo e mente, homem e corpo, sujeito e objeto, que se ramificam em categorias cada vez mais especializadas.

A grande tarefa de autores como Merleau-Ponty é exatamente romper com estas linhas divisórias. Já mencionamos na Introdução desse estudo que ele afirma que, a partir do século XX, “apagou a linha divisória do “corpo” e do “espírito” e encara a vida humana como espiritual e corpórea de ponta a ponta, sempre apoiada sobre o corpo” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 267). De fato, Coutrine (2008) já nos apresentou que a tese do corpo, como teoria filosófica, inicia-se neste período. Diversos campos como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e a Fenomenologia buscam compreender um corpo encarnado no

isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (PCNs, 1997). Na área das Artes, o PCN não apresenta orientação sobre as manifestações e a corporeidade explicitamente, convocando-nos a compreender que os objetivos são mais práticos que teóricos. Há apenas um objetivo que nos faz acreditar que a corporeidade pode ser trabalhada quando sinaliza que se deve “experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilizem nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente” (PCNs, 1997).

mundo, um corpo entrelaçado com o espírito, bem diferente daquele corpo que fora dividido em partes e subjugado. Não obstante, se se percebe o entrelaçamento entre os binarismos em diversos campos de saberes, no campo da educação, ainda persistem as dualidades e elas se tornam cada vez mais acirradas.

A escolha do dualismo afirmou-se em nossa cultura ocidental, resultando, como veremos, o nosso corpo em “corpo instrumento”. Na retórica sobre educação profissional e tecnológica tratamos sempre de apresentar a importância do sujeito integral no processo do conhecimento, da importância da corporeidade dentro das mudanças educacionais; não obstante, na vida prática dentro das instituições de ensino, ou seja, nos currículos e nas metodologias em sala de aula, o que se observa é a permanência da educação tradicional, ou seja, pautada em enaltecer a racionalidade. Junior (2009), aponta que autores como Bianchetti (2001) e Kuenzer (2002), discutem a necessidade de repensar o sentido de corporeidade no âmbito do trabalho para entender as questões atuais da modalidade da educacional tecnológica. Ele diz:

Kuenzer (2002) também aborda esse assunto quando discorre sobre as alterações na categoria competência sob a égide das readequações oriundas dos questionamentos levantados contra o taylorismo/fordismo. Para a autora, “força física” e “conhecimento” são conceitos que expressam duas concepções e procedimentos diferenciados. Entretanto, a preocupação em estudar o papel dos saberes tácitos, assumida pela autora, descortina uma urgência na área de Trabalho e Educação contemplar as inquietações sobre a corporeidade (JUNIOR, 2009, p. 519).

Acreditamos que parte do motivo dessa omissão do corpo no campo educacional da modalidade supracitada se dá a partir da influência da tese cartesiana, em que é ignorada a ideia de corporeidade e que fez com que o conhecimento se isolasse da dimensão corpórea. Essa modalidade em questão, abordaremos em outro momento do nosso estudo.

Outra observação importante no campo da educação de ideias oriundas do cartesianismo é perceber que a base das ciências e das filosofias a partir de Descartes gera uma noção de homem com base no mecanicismo. Isto quer dizer que o organismo humano surge como uma máquina complexa. A teoria do “homem-máquina”, preconizada por Descartes afirmando nosso corpo como “máquina” influenciará durante muitos séculos as teorias sobre o homem

e a inteligência nas ciências. Mas será que os corpos não pensam? A função do corpo seria apenas tornar-se o invólucro para o espírito? E, no fim das contas, quais são as consequências desse humano desencarnado da filosofia cartesiana para a educação nos dias de hoje?¹⁹

O resultado desta tradição que hoje testemunhamos na constituição do saber foi a negligência de um corpo vivido. Apartamos o corpo do processo do conhecimento nas diversas disciplinas escolares. Colocamos o corpo sempre à margem de todo o processo do conhecimento. Merleau-Ponty observa que:

Desde então, a experiência do corpo degradava em “representação” do corpo, não era um fenômeno, era um fato psíquico. Na aparência da vida, meu corpo visual comporta uma grande lacuna no plano da cabeça, mas a biologia está ali para preencher esta lacuna, para explicá-la pela estrutura dos olhos, para ensinar-me na verdade o que é o corpo, que, assim como os outros homens e como os cadáveres que dissecó, tenho uma retina, um cérebro (...). Apreendo meu corpo como um objeto-sujeito, capaz de “ver” e de “sofrer”, mas essas representações confusas faziam parte das curiosidades psicológicas e eram um pensamento mágico do qual a psicologia e a sociologia estudam leis e que elas fazem regressar, a título de ciência, ao sistema do “mundo verdadeiro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.140).

E nas próximas linhas, ele confirma a hipótese sobre o abandono da experiência e do corpo vivido, analisando que “instala-se assim um pensamento universal que recalcava tanto a experiência do outro como a experiência de si” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.140). Merleau-Ponty nos ensina que tanto a filosofia quanto a ciência contribuíram para o distanciamento do mundo vivido. Ambas partiam das mesmas suposições de que a percepção não era confiável, que não nos fala da realidade considerada “verdadeira”; e que resultou na perda da confiança em nossos sentidos.

As instituições escolares, herdeiras da concepção racionalista, dão ênfase ao conhecimento que não passa pela lógica da experiência vivida. Neste momento, julgamos importante apresentar a diferença do conceito de experiência dos empíricos e da fenomenologia merleau-pontyana. Naquela, a experiência é uma etapa e aqui ela adquire uma dimensão existencial. Falar de experiência na filosofia de Merleau-Ponty é falar de corpo vivo em um mundo

¹⁹ A intenção deste estudo não é mapear os campos teóricos a partir do racionalismo cartesiano até a atualidade. Muito pelo contrário, a ideia é repensar os corpos na educação retirando deles as amarras da tradição cartesiana no âmbito epistemológico. O que percebemos é que o conceito de corpo sempre foi visto como “acessório” ao intelecto e, diferentemente disso, a proposta de Merleau-Ponty é trazer a experiência vivida como protagonista de uma nova educação.

vivido. Nessa perspectiva, possibilita-nos compreender como a epistemologia veio sendo constituída nas teorias do conhecimento, afastando-nos sempre da realidade vivida.

Buscamos essa assertiva nas modalidades existentes na educação brasileira, com o intuito de validar a necessidade de repensar o lugar na educação em todos os níveis. Quando observamos a modalidade da educação infantil, que utiliza muitas das atividades corpóreas para o processo de aprendizagem, ainda assim, fica claro o abandono à ideia de corpo-próprio de Merleau-Ponty. Observamos que a concepção da Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica²⁰, recomenda a educação do corpo para melhorar a qualificação da cognição para os próximos estágios que as crianças irão passar no processo da educação sistematizada. A modalidade da Educação Infantil, nesse referido documento, não cultiva a liberdade e a potencialidade dos corpos em movimento, a sua expressão, seja individualmente, seja em grupo, pois os atos pedagógicos são voltados à busca da conscientização do silêncio e da imobilidade futuras, os quais contribuem na formação de crianças disciplinadas²¹.

Outro documento muito importante na Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, criado em 1998, com o objetivo de servir como um guia para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos. No terceiro volume do RCNEI (BRASIL, 1998), no eixo Movimento, há um referencial que sugere um novo paradigma para a educação da primeira infância, mostrando, em síntese, a importância da

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. BRASIL. Visto também em: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006. BRASIL.

²¹ Esta concepção de disciplinalização dos corpos é compreendida a partir de Michel Foucault, em especial na obra *Vigiar e Punir* (2002 -2010), em que ele infere uma nova forma de lidar com o corpo na sociedade especialmente a partir do século XVIII. Foucault (2010) percebe que é justamente com as mudanças econômicas no século XVIII que os efeitos do poder circularam, atingindo cada pessoa, modificando seus corpos e seus gestos no dia-a-dia, lembrando que a disciplina possibilita até hoje, no processo educacional, “fabricar” alunos dóceis que não refletirão acerca de sua posição na sociedade. Na referida obra, o filósofo apresenta como ela acontece e de que forma vai se aplicando aos poucos na prática do educador. Para tanto, ele cita as provas graduadas que separam uns estágios de outros; a fase que cada programa deve ser aplicado, assim como a dificuldade de seus exercícios crescentes para que cada aluno seja qualificado à medida que passa por essas séries. Assim, surge o que ele chama de uma pedagogia analítica composta de muitos detalhes. A ação do ensino é permeada por uma relação de fiscalização, pois a vigilância hierarquizada carrega consigo mecânicas de poder.

motricidade e da expressividade na infância. Podemos constatar, nesse referido documento, que já existe uma reflexão teórica acerca da necessidade de trabalhar o corpo como o que é abordado na tese merleau-pontyana. Não obstante, o que tem se mostrado nas práticas escolares para a infância é o delineamento de perspectivas escolarizantes, que desvalorizam a expressividade e o movimento em nome do desenvolvimento de um trabalho com foco na dimensão racional (aprendizagem de letras e números), que coloca em campos opostos a brincadeira e a aprendizagem, como se não fosse possível que ambas estejam integradas no cotidiano escolar e na própria vivência da infância.

Posto isto, a partir dessa perspectiva, o movimento corporal torna-se uma das principais vítimas da escola já na Educação Infantil, pois, ela vai aos poucos inculcando em cada criança um conjunto de princípios, normas e valores voltados ao controle e contenção dos movimentos. Essa percepção na Educação Infantil agrava-se ainda mais dentro da modalidade do Ensino Fundamental, ciclo 1 e ciclo 2. A cada ano escolar, a criança distancia-se do movimento corpóreo e a aprendizagem dos saberes curriculares abandonam a experiência vivida como forma de cognição. O corpo inscrito é aquele instrumental.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96) os corpos são levados em consideração apenas nas disciplinas da Educação Física e das Artes. E, ainda assim, mesmo que as referidas disciplinas atuem na tentativa de apresentar o corpo como cognitivo²², por não existir uma democratização das disciplinas nos espaços institucionais, ainda prevalece uma hierarquia institucional que prioriza a razão.

Na modalidade do Ensino Médio, os corpos começam a ser encarados de fato como duas partes distintas e separadas, em que somente “a cabeça deve atuar” (MOREIRA, 1995; PROSCÊNCIO, 2010). Percebemos essa compreensão a partir da legislação vigente. O art. 35 da LDBEN n.º. 9.394/96, menciona que, entre as finalidades do Ensino Médio, se destaca o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Isso

²² Sobre o tema da corporeidade, encontramos muitos estudos, em especial, na área da Educação Física. Autores importantes como Nóbrega (2016) e Soares (1998) evidenciam a necessidade de repensar os corpos no campo educativo.

implica em assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Toda a concepção da legislação supracitada apresenta o aprimoramento do sujeito por meio da racionalidade e de sua postura no meio em que se insere. O que percebemos, portanto, é que apesar dos esforços, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nesse nível de ensino, ainda é caracterizada uma dualidade que se estende em toda a formação do sujeito. Na educação profissional e tecnológica não seria diferente. Os currículos ainda continuam seguindo o fluxo das demais escolas, deixando de lado os propósitos de pensar o corpo como cognitivo por meio da experiência vivida e da relação de intersubjetividade. No âmbito da sala de aula, ainda há espaços para o uso de método de repetição através de exercícios em listas, avaliações que priorizam a acumulação de conteúdo, as instalações das salas de aulas em formatos pré-estabelecidos. Tudo isso persiste em desenhar um cenário de uma educação convencional e pouco integrada.

As instituições escolares não reconhecem a correlação entre os vários saberes, elas os separam entre si, isolando a racionalidade do conhecimento corpóreo; os problemas são dissociados, e não integrados. Todas essas inversões dificultam e até mesmo impedem a conquista de um conhecimento pertinente e global. Morin (2010), considera que o desenvolvimento de uma democracia das disciplinas só se alcança através da reorganização do saber, promovida por uma reforma do pensamento. Dessa maneira, as noções, pulverizadas pela divisão disciplinar, sobre as dicotomias como razão e corpo, herança da filosofia cartesiana, reapareceriam sob um novo aspecto. A escola, por sua vez, por prevalecer a razão em vez da corporeidade, impõe, para estas disciplinas, cada vez mais um abandono dos corpos como capazes de cognição. Portanto, para disciplinas como matemática, português, bem como as disciplinas técnicas dentro da EPT²³, observamos que os corpos continuam não indo para a escola, uma vez que as construções de conhecimento são vistas apenas como cognitivas, dentro de uma concepção de cognição herdada do cartesianismo. Pacheco (2012), observa que:

As diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio devem retomar a educação profissional não adestradora, não

²³ Disciplinas da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica.

fragmentada. Devem dar aos jovens e adultos trabalhadores, na interação com a sociedade, os elementos necessários para discutir, além de entender, a ciência que move os processos produtivos e as relações sociais geradas com o sistema produtivo (PACHECO, 2012, p. 10).

Seguindo este entendimento, o projeto educativo de viés cartesiano diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que se relaciona a uma visão desencarnada²⁴ do sujeito que aprende. É somente a dimensão intelectual que é considerada capaz de aprender os conteúdos do saber técnico e científico, enquanto ao corpo, pensado tão somente em seu aspecto mecânico, não é consentido participar do processo de aprendizagem.

Vago²⁵ (1999) mostra que os modelos escolares atuais no Brasil encontram ainda, hegemonicamente, o modelo escolar que concretizou o projeto educativo cartesiano. Em outras palavras, tem-se nas bases das escolas modernas a ênfase ao conhecimento racional em contraposição ao entrelaçamento entre conhecimento lógico e conhecimento estético e sensível, ou seja, um conhecimento que se faz no corpo e com o corpo e que se apropria da experiência vivida como forma de conhecimento. Ele observa que essa hegemonia indica a força e a abrangência da própria concepção de sujeito cartesiano. Freire (1989) nos adverte, sob uma concepção progressista de educação, em que

não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa **essa educação sem corpo, essa deformação humana** (FREIRE, 1989, p.157 – grifo nosso).

Nessa análise, percebemos que esta educação sem corpos se refere às práticas que se limitam à tarefa de disciplinar sujeitos, que exclui os corpos

²⁴ Corpo desencarnado é uma forma de apresentar que o corpo se distancia do conceito *merleau-pontyano*. O conceito de carne em Merleau-Ponty, segundo Dupond (2010), na obra *Vocabulário de Merleau-Ponty*, “se refere à noção husserliana de *Leib*, primeiramente na *Fenomenologia da Percepção*, na fórmula de carne e osso (*leibhaft*). De fato, ali Merleau-Ponty designa o “corpo animado”, diferente do “corpo objetivo”, mediante os termos de “corpo-próprio” ou “corpo fenomenal” (2010, p.10). O termo carne torna-se uma categoria ontológica fundamental na obra *O Visível e Invisível* (2003).

²⁵ O artigo de Vago (1999) tem sua pesquisa pautada na questão da Educação Física; no entanto, suas análises são bem favoráveis para repensar o corpo dentro da educação e, em especial, da Educação Profissional e Tecnológica.

dos processos cognitivos dos conteúdos escolares, e a docilização dos corpos. Embora o referido filósofo não tenha se dedicado a uma reflexão específica e minuciosa sobre a escola, no livro *Vigiar e Punir* (2010), ele mostra como, historicamente, a partir dos séculos XVII e XVIII, as práticas de poder vinculadas a formas de "conhecimento" - saberes - estabeleceram como disciplina, espalhando-se por todo o corpo social, nas mais diferentes instituições disciplinares. Neste contexto, Foucault mostra como a escola passa a ser um dos espaços institucionais privilegiados para os exercícios de poder disciplinar. Nesse modelo Freire e Foucault apresentam a organização escolar tanto no âmbito curricular quanto no estrutural, tratam corpo e mente, pedagogicamente, de maneira diferenciada, cabendo ao primeiro ser subjugado e ser tornado acessório do segundo.

As práticas educacionais e a estrutura escolar indicam o quanto a concepção de corpos está subordinada e até mesmo esquecida dos processos cognitivos. Novamente trazendo as palavras de Freire (1989) "corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola" (FREIRE, 1989, p.13).

A ideia de corporeidade em Merleau-Ponty ofertaria esse assento cuja falta é denunciada por Freire. O corpo na filosofia merleau-pontyana é um corpo-carne, que nos traz uma outra possibilidade de compreensão acerca do processo de conhecimento. As experiências vividas que talvez nunca tenham sido ditas, mas que fazem parte do corpo, poderiam ser melhor compreendidas e exploradas nos espaços educativos.

Por isso, no próximo capítulo pretendemos apresentar como Merleau-Ponty compreende o corpo e buscaremos, com isto, aproximar sua tese no campo da Educação e, em especial da Educação Profissional e Tecnológica. A noção merleau-pontyana de corpo possibilitou-nos compreender a experiência como uma experiência vivida, cujo movimento ocorre no próprio desenvolvimento do corpo e no percurso da vida. O corpo como sensível pode ser uma experiência cognitiva e estética e, como tal, consiste em uma experiência do mundo.

2 O CONCEITO DE CORPO PRÓPRIO EM MERLEAU-PONTY: NOVAS DIMENSÕES PARA REPENSAR O CONCEITO DE CORPO

A questão exposta no primeiro capítulo, leva-nos, inevitavelmente, a buscar a compreensão de onde estão situadas as bases para trazer a ideia que propomos nessa dissertação, que é apresentar o corpo-próprio em Merleau-Ponty como nova possibilidade de (re)pensar os corpos na educação e, em especial, na Educação Tecnológica. Pacheco (2012) afirma que essa modalidade tem como premissa atuar com a ideia de educação integrada para romper com os binarismos herdados da tradição e, primordialmente, aquela da divisão social do trabalho. Ele afirma que “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente em mente e corpo, em trabalho manual e trabalho intelectual e, em especial, pela divisão social do trabalho, **entre a ação de executar e a ação de pensar**” (PACHECO, 2012. p. 58 – grifo nosso).

Essa tradição apresentada por Pacheco (2012) evidencia a herança da dicotomia cartesiana na educação, qual seja, um sujeito cindido entre a razão que elabora e legisla as ideias de um lado e, do outro, o corpo que executa as atividades corpóreas (manuais) no outro. Sabemos, a essa altura, que questões sobre educação e trabalho, quando apontam a corporeidade como tema, passam sempre pela discussão sobre trabalho manual e trabalho intelectual. A formação integrada passa a ser uma proposição didático-pedagógica que possibilita ao ser humano superar a dualidade histórica, bem como contribui para romper com a cisão mente e corpo. Propõe o entrelaçamento entre pensar e executar, sem distinções e hierarquias de saberes.

Autores como Böhle e Milkau (1998), percebem a importância do corpo fenomênico para discutir a questão da corporeidade na educação profissional e tecnológica e, conseqüentemente, a compreensão de corpo no mundo do trabalho. Para os referidos autores, se faz urgente abordar uma nova concepção de percepção diferente daquela herdada da tradição e ainda tão arraigada em nossa atualidade. Kuenzer (2002), como já apresentamos, também aborda esse assunto, dando ênfase especial na dicotomia “força física” e “conhecimento, sempre compreendidos como opostos no mundo do trabalho. Esses autores nos

fazem pensar a importância de contemplar as inquietações sobre a corporeidade na esfera educacional.

Pelo exposto acima, acreditamos que as considerações sobre o corpo em Merleau-Ponty abrem uma nova compreensão sobre a corporeidade ao trazer o corpo próprio como foco central da sua filosofia. Por isso, se fez necessário no primeiro capítulo apresentar a crítica merleau-pontyana do pensamento moderno, partindo da filosofia de Descartes, o grande articulador do dualismo teórico, com o intuito de mostrar as consequências na esfera educacional. Os modelos tracionais, pautados na racionalidade simplesmente, não possibilitam o espontâneo e o integral da sensibilidade, a motricidade e a espacialidade como questões para pensar o corpo na educação. Tal como o racionalismo, podemos afirmar que o empirismo, de outro lado, se vale apenas do método experimental, reduzindo o corpo a uma coisa. A partir de Descartes, segundo nosso autor, a questão do corpo desloca-se fundamentalmente para o problema epistemológico. De um lado, a tradição idealista, dualista e negativista da corporeidade, - Racionalismo. De outro, a tradição empirista, “resgata” o corpo, no entanto, reduz a percepção a simples resultados de processos físicos e fisiológicos.

Julgamos, por isso, que os saberes do corpo decorrentes da filosofia moderna são insuficientes para fundamentar uma educação que erige o corpo próprio, seja uma ideia de educação no sentido amplo da palavra ou no sentido das reflexões e discussões acerca das modalidades de ensino. Pois bem, por tudo refletido, podemos admitir que a educação contemporânea atua dando ênfase nas habilidades intelectuais e nas competências técnicas, secundarizando outras dimensões do humano. Observamos que existem muitas pesquisas que buscam alterar essa ideia; não obstante, dentro das práticas pedagógicas, na construção curricular e na política educacional atual, o corpo fenomenal é esquecido.

Já mencionamos na Introdução que autores como Kuenzer (2009), Vago (1999), Junior (2009), Nóbrega (2010), Freire (1989) e Morin (1999), sob as mais diversas análises educacionais apresentam o quanto a educação pautada exclusivamente nessa perspectiva prejudicou uma possibilidade de se pensar uma educação que traga a experiência vivida como foco.

A concepção merleau-pontyana de corpo pressupõe a experiência que é, por sua vez, vivida no mundo, situada em um determinado espaço e tempo. Merleau-Ponty nos faz pensar que a educação é, sem dúvida, uma experiência do ser no mundo, ou seja, engajada efetivamente no mundo. Além disso, acrescenta-nos que a aprendizagem humana não ocorre na esfera intelectual, como acreditavam os racionalistas e empiristas e, conseqüentemente não se atém a teorias e práticas educacionais da tradição. Pelo contrário, aprendemos com a totalidade de nosso corpo, na experiência vivida, instigados pela nossa intersubjetividade.

Podemos admitir, portanto, que a grande diferença no pensamento merleau-pontyano com o pensamento moderno acerca da questão do corpo é o interesse em entrelaçar o corpo físico ao corpo intencional. Em sua tese fica evidente que “o corpo humano não é apenas um organismo biológico que responde às influências externas do mundo, mas sujeito corporificado que responde subjetivamente ao mundo” (ABATH; CAMINHA, 2012, p. 616). O corpo é o nosso ponto de vista fundamental, em todos os aspectos possíveis – com relação ao fenômeno perceptivo, aos processos gnosiológicos e mesmo ao nosso encontro afetivo e efetivo com o mundo – o corpo é esta dimensão primordial de nossa vida. Trazendo as palavras do autor aqui destacado, podemos dizer que “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208).

Vejamos nessa compreensão do corpo em Merleau-Ponty que nem o dualismo cartesiano, nem a psicologia clássica, nem a fisiologia, como ele aborda na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), são capazes de explicar o nosso engajamento efetivo com o mundo.

Partimos, nesse capítulo, buscando compreender o reconhecimento do corpo próprio e sua contribuição para ressignificar o conceito de corpo dentro da educação. Por isso, nesse segundo capítulo, a intenção é apresentar primeiramente a importância da fenomenologia de Merleau-Ponty, que difere de outros grandes filósofos que também seguiram o pensamento de Husserl²⁶ como

²⁶ Edmund Husserl (1859-1938) é considerado o fundador da Fenomenologia do século XX. Husserl, desde a sua fase de estudante, na Universidade de Viena, apresenta profundo interesse pela filosofia e pela matemática. No entanto, após um curso realizado com Brentano, seguiu os caminhos da filosofia.

“uma maneira ou um estilo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2) para repensar a filosofia e seus caminhos. Sabemos que já explicitamos a fenomenologia no primeiro capítulo. Não obstante, nesse momento, pretendemos mostrar que foi essa corrente quem contribuiu para Merleau-Ponty pensar o corpo sob outra perspectiva daquela do corpo-máquina cartesiano e é essa corrente também que apresenta novas possibilidades de contribuir para uma educação integradora e humana.

Em seguida, a intenção é abordar a importância do corpo-próprio como sensível e intencional, que faz do sujeito perceptivo uma consciência “encarnada” no mundo, capaz de reaprender a vê-lo constantemente. Abordaremos em especial a dimensão da espacialidade e da motricidade em Merleau-Ponty, demonstrando como sua compreensão de corpo próprio contribui para estudos contemporâneos na área da pós-fenomenologia, em Don Ihde. Posteriormente, apresentamos como o corpo-próprio é uma possibilidade de princípio educativo, oferecendo, para as diversas modalidades de ensino e, em especial, para a Educação Profissional e Tecnológica, uma nova relação com o mundo e com os outros.

2.1 A Fenomenologia como maneira ou estilo

Se a Fenomenologia foi um movimento antes de ser uma doutrina ou um sistema, isto não é nem acaso nem impostura. Ela é tão laboriosa como a obra de Balzac, de Proust, de Valéry ou de Cézanne” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.20).

A antiga ideia de que o ser humano é dividido em duas substâncias heterogêneas, a saber, uma, material e outra, imaterial, já vimos que surge desde a Antiguidade, sob outra perspectiva daquela dos pensamentos modernos. Cardin (2009) afirma que, “desde a aurora do pensamento ocidental – desde os filósofos gregos como Platão e Aristóteles -, foram estabelecidas séries de separações e correlações entre a alma e o corpo” (CARDIN, 2009, p. 20). Seguindo essa perspectiva, Mammi (2003), mostra que no neoplatonismo esta cisão é ainda mais perceptível, pois “a relação entre alma e corpo, essas duas entidades, incomensuráveis e inconciliáveis, é o grande problema, não apenas teórico, mas também moral” (MAMMI, 2003, p.111). Possuir um corpo,

para o cristianismo, significava permanecer apartado de Deus e do paraíso. O homem cristão encontra-se eternamente insatisfeito e amargurado com sua condição de espírito encarnado no corpo. De fato, como podemos observar, o corpo nunca foi deixado de lado. Nóbrega (2010), afirma que o corpo é um conceito que sempre esteve presente na cultura ocidental, não obstante, ele é apresentado continuamente como segundo plano em relação à alma, ao espírito e ao intelecto.

Sem a intenção de resgatar as reflexões da filosofia antiga, mesmo porque esse não é o tema desta pesquisa, como já afirmamos, nossa intenção aqui é percebermos a existência do gesto teórico de fundação da oposição entre corpo e alma e a escolha dessa última como prioridade para os tratados, sistemas e teses filosóficas na tradição.

Sabemos a essa altura também que Merleau-Ponty não inicia sua revisão conceitual a partir da filosofia clássica para a feitura da sua fenomenologia da percepção. Os leitores de suas obras percebem que todo o seu legado filosófico começa a partir da discussão com o pensamento moderno e, em especial, com a filosofia de Descartes, como já apresentamos no primeiro capítulo. Naquele capítulo, compreendemos que Merleau-Ponty diverge da visão dicotômica do sujeito cartesiano, estabelecendo uma nova forma de pensar o corpo, principiando do âmbito sensível como o verdadeiro ponto de partida filosófico. E salta aos olhos dos leitores de Merleau-Ponty que a grande diferença entre ele e o pensamento moderno está justamente na condição de repensar o corpo (*locus* da percepção) e, conseqüentemente, todas as cisões realizadas na tradição. A sua filosofia, portanto, nos oferece todos os subsídios para colocar o corpo-próprio como o início para um novo viés educativo, pois entendemos que só é possível uma nova experiência no âmbito educacional abandonando a cisão do intelecto e do corpo e, conseqüentemente, de outros binômios como conhecimento intelectual e conhecimento corpóreo, trabalho manual e trabalho intelectual.

Para tanto, Merleau-Ponty dialogou com as diversas áreas, a saber, as manifestações artísticas, a literatura e as descobertas científicas de sua época, que o permitiu abordar o nível fundamental das experiências do corpo, com um rigor simultaneamente filosófico, estético e científico, colocando em evidência a percepção como o núcleo central de toda a sua filosofia.

No entanto, embora tenha se envolvido com temáticas específicas das artes, da fisiologia, da psicologia²⁷ e outras ciências²⁸ da época, o privilégio da percepção e, conseqüentemente do corpo, testemunham, na sua obra a ligação fecunda com a Fenomenologia. Podemos admitir que foi exatamente esta corrente filosófica que o impulsionou a uma rigorosa descrição de como a experiência ocorre no sujeito, erigindo, dessa forma, **o corpo como foco central**. Veremos que Merleau-Ponty apropria-se também da concepção de repensar as ciências e, em especial, “as ciências do homem”, a partir das críticas que foram erigidas por Husserl.

Sabemos que antes de Husserl alguns autores já haviam utilizado a terminologia fenomenologia. De acordo com Dartigues (2005) o termo surgiu pela primeira vez no texto *Novo Órganon*, em 1764 de Lambert, discípulo de Christian Wolff como uma teoria da ilusão. Posteriormente, em 1770, Kant retoma esse termo de Lambert, designando a fenomenologia como uma disciplina propedêutica à metafísica. Mora afirma que “Kant também falou de uma *phenomenologia generalis*, que deveria preceder a metafísica e traçar a linha divisória entre o mundo sensível e o mundo inteligível para evitar transposições, ilegítimas entre os dois” (MORA, 2001, p.1013). Com Hegel, em 1807, o termo entra definitivamente na tradição filosófica com a obra *Fenomenologia do Espírito*, agora significando o devir da ciência e do saber. Vejamos que todas essas concepções são pré-husserianas e possuem diversas

²⁷ Merleau-Ponty foi profundamente influenciado pela psicologia da Gestalt e, nos anos de 1930, ele chegou a assistir às conferências de Aron Gurwitsch sobre o sujeito, em especial ênfase na estrutura holística da experiência. Não obstante, ele não se curvou apenas às descobertas empíricas da época. Vimos em sua filosofia que o retorno aos fenômenos é exatamente voltar atenção à pesquisa empírica dedicada a expor as suposições não examinadas da experiência.

²⁸ Merleau-Ponty discute sobre o tema da percepção com diversas áreas, a saber, a Psicologia, a Fisiologia, a Neurologia, bem como as artes pictóricas e literárias. Desde as suas primeiras teses, datadas de 1933 até 1945, em textos e obras importantes como *A Estrutura do Comportamento* e a *Fenomenologia da Percepção*, o foco sempre foi a experiência corporal perceptiva e as diversas possibilidades de compreender o fenômeno nas diversas áreas. Em escritos mais tardios, entre 1945 até 1957, sua discussão e diálogo acontecerá, em especial com as artes, a linguística e a política. E, por fim, de 1957 até a obra póstuma *O Visível e Invisível*, Merleau-Ponty tenta novamente dialogar com a própria obra *Fenomenologia da Percepção* com um caráter mais ontológico. Sua filosofia é uma abertura para todas as áreas do pensamento contemporâneo. Na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), ele afirma que a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo e, para isso, “uma história narrada pode significar o mundo com tanta profundidade quanto um tratado de filosofia” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19). Diversos comentadores de Merleau-Ponty, como Claude Lefort, Françoise Dastur, Mauro Carbone e Renault Barbaras compreendem este percurso filosófico em Merleau-Ponty.

abordagens diferentes daquelas que compreendemos quando nos dedicamos a debruçar na Fenomenologia como corrente filosófica do século XX.

Quando se fala em fenomenologia no sentido atual, tende-se a atender por ela principalmente a partir da filosofia de Husserl. Para os estudiosos da referida corrente, a única concepção viva nos dias de hoje diz respeito ao conceito de fenomenologia husserliana e seus diversos ramos a partir de autores que deram continuidade aos estudos de Husserl. Tourinho (2017) afirma que:

A fenomenologia surge, no séc. XX, como projeto filosófico cuja realização não deixará de exercer inúmeros influxos e impactos sobre diferentes tendências e correntes do pensamento contemporâneo. Coube a Edmund Husserl anunciar, com a “nova fenomenologia” (neuen Phänomenologie), um novo modo de consideração filosófico (TOURINHO, 2017, p.111).

O século XX trouxe diversas correntes para refletir sobre a crise do pensamento moderno (DELACAMPAGNE, 1997). A corrente fenomenológica, portanto, tem o desafio de revisar o que se entendia por um projeto de razão e repensá-lo trazendo nossas possibilidades e caminhos.

Para melhor nos situarmos, tomaremos como caminho as principais ideias husserlianas²⁹ para, enfim, refletir sobre o impacto da sua filosofia para a edificação de uma nova fenomenologia, a saber, a de Merleau-Ponty, para repensar os corpos na educação. Husserl colocou-se como tarefa, portanto, a fundamentação da filosofia na forma de uma ciência com rigor. Seu desejo era encontrar um fundamento para as ciências, pois, as ditas “ciências do homem” – psicologia, sociologia, história e a própria filosofia – estavam em crise (CARDIM, 2009). Em outras palavras, ele pretendeu conhecer onde o saber científico ganha apoio, tendo como ponto de partida a filosofia da consciência. O que Husserl crítica não é a atividade científica propriamente dita ou os resultados desta atividade. Ele critica outra vertente, qual seja, o entendimento de que há quase sempre uma ideia básica que media a nossa experiência das coisas: a ideia de que tudo é passível de explicação científica. E, mais do que isso: é quase como se as coisas só passassem a existir a partir do momento que se submetem

²⁹ Todo o nosso conhecimento acerca da filosofia de Edmund Husserl é secundária, ou seja, não tivemos disponibilidade de tempo para nos dedicar às leituras direto das fontes filosóficas do autor. Diante da informação, apresentamos que nossas principais fontes foram dos seguintes autores: Merleau-Ponty (1999, 2003, 2004); Dartigues (2005); Cerbone (2012), Dastur (2001), Müller (2000), Chauí (2002), Delacampagne (1997).

e são aprovadas pelo crivo da ciência. É como se houvesse sempre uma verdade última sobre as coisas, que não nos é dada na nossa experiência e que apenas a ciência pode nos oferecer. A ele interessa denunciar essa supervalorização da razão. Portanto, a renovação da filosofia, segundo Husserl, será também uma reorientação de todas as ciências, trazendo à tona a experiência como lugar oportuno para repensar as ciências e a filosofia daquela época. Merleau-Ponty seguirá essa investigação, em especial, nas primeiras obras (de 1942 e 1945) e nos ensaios que transitam nessa época em revistas e apresentações acadêmicas. Na *Fenomenologia da Percepção* (1999), ele nos evidencia que a fenomenologia tem como critério descrever e não explicar ou analisar como fazem as ciências e, essa primeira ordem de Husserl:

(...) é antes de tudo uma desaprovação da ciência” [pois], “o universo da ciência é construído a partir do mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar a experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

No primeiro capítulo já admitimos que Merleau-Ponty aproxima-se do caráter processual das demais ciências empíricas e das manifestações artísticas, não com o sentido de apoderar-se de seus saberes, mas como ele mesmo escreve, pretende desvendar o “a ciência secreta” que traz uma outra forma de aproximar-se da verdade. Merleau-Ponty busca, assim como em Husserl, compreender a experiência vivida como lugar de conhecimento.

Cerbone (2012) confirma que a fenomenologia como a compreendemos inicia com Husserl, “mas não termina com ele” (CERBONE, 2012)³⁰. Sem dúvida, foi ele quem se esforçou para estabelecer o seu significado e fazer da fenomenologia um método fecundo e importante na filosofia contemporânea.³¹ Não obstante, podemos perceber na história dessa corrente que, embora muitos de seus seguidores permaneceram durante muito tempo

³⁰ Disponível em: CERBONE, Davi R. *Fenomenologia*. São Paulo: Editora Vozes, 2012. E-book. (não paginado).

³¹ Vale dizer nesse contexto, que os estudos de Husserl contribuíram não apenas para a área da filosofia e sua crise no século XIX, mas, também se estenderam para o campo da Ética, da Sociologia, da Psicologia, do Direito. Inclusive no campo da Educação, a Fenomenologia possibilita pensar a Educação na perspectiva de um processo que visa a humanização da pessoa que compreende a atribui significado as coisas, a si, aos outros, ao mundo da experiência vivida. Teremos, em outro momento, uma reflexão mais aprofundada sobre isso.

dando continuidade às suas reflexões filosóficas, outros se ramificaram em diversas direções, trazendo novas possibilidades para a corrente da fenomenologia, como é o caso de filósofos como Merleau-Ponty, Heidegger e Sartre. Vejamos mais de perto o projeto fenomenológico de Merleau-Ponty.

O projeto filosófico de Merleau-Ponty inicia-se após seus estudos por volta dos anos trinta, no século XX. Fazendo um breve panorama desse momento, podemos apresentar que é uma época em que há grandes mudanças estruturais, a saber, momento de grande depressão econômica mundial, da ascensão do fascismo, época que põe em xeque a civilização capitalista e burguesa (MARCONDES, 1997, p.143). No, entanto, como diz Delacampagne (1997), se a Europa, em especial, está passando por uma crise, podemos avaliar, por outro lado, uma crise vivida que traz um “enriquecimento, e, em grande parte, uma libertação” (DELACAMPAGNE, 1997, p.12).

Tal situação desperta a necessidade de renovação do pensamento filosófico, cultural, moral e político de intelectuais franceses, para então atingir o círculo intelectual que era de Merleau-Ponty. “A contestação merleau-pontyana de inspiração marxista viria mais tarde sob a influência de Georges Lukács e Alexandre Kojève, cujas palestras sobre Hegel ele assistiu no final dos anos 30” (MATTHEWS, 2011, p. 162). Portanto, desde o início de seu projeto intelectual, as questões filosóficas andam juntas com suas preocupações pessoais e os debates políticos de sua época.

Todas essas considerações apresentadas se fazem pertinentes, pois, os leitores de Merleau-Ponty que iniciam seus estudos a partir das grandes obras, desconsiderando suas buscas pessoais e políticas, podem pensar que sua filosofia é despreendida das questões políticas de sua época. No entanto, saltam aos olhos seu engajamento em obras e ensaios, como *Signos* (1991), publicada nos anos sessenta, assim como *Humanismo e Terror* (1968), para citar dois belos exemplos. Até mesmo em obras, como as primeiras, em que a questão latente passa pelas reflexões epistemológicas e ontológicas, a abordagem do corpo, sob uma determinada perspectiva, torna-se também uma questão histórica e política, pois, a desconstrução da frase cartesiana - “eu penso” – para – “eu posso” – admite uma nova perspectiva do sujeito em relação com e no mundo. Sobre essa questão, vamos trazê-la oportunamente em outro momento.

Seu interesse pela filosofia que prima pela experiência vivida se deu com a contribuição de vários pensadores do início do século XX. Entre eles, a filosofia fenomenológica e existencial de Gabriel Marcel (1889-1973) na França. A construção de sua formação foi muito ampla, com diálogos e divergências como podemos observar, de todos os autores apresentados acima. Voltando a questão do projeto fenomenológico, nosso filósofo pertenceu à geração de estudantes de filosofia na França que recepcionou a difusão da Fenomenologia. Outros filósofos como Sartre e Lévinas, também estudaram profundamente a fenomenologia husserliana naquela época. Era um momento em que a filosofia francesa recebia as pesquisas e teorias de filósofos como Husserl, como também as teses de Freud, o estudo da *Gestalt* (na área da psicologia e fortemente base para a filosofia de Merleau-Ponty), entre outros estudos que influenciaram diretamente a filosofia francesa contemporânea naquele cenário.

O que se torna algo importante para nosso estudo é entender a importância da filosofia de Husserl na construção da fenomenologia merleau-pontyana. Já sabemos, a essa altura, da forte influência da sua filosofia para a feitura da tese da percepção em Merleau-Ponty. Observamos, por exemplo, a influência de Husserl a partir da escolha do título para a sua segunda obra³², Fenomenologia da Percepção (1999) e, em especial, o Prefácio, que retoma a questão da importância dessa corrente para a filosofia daquele momento. Esta explícita referência demonstra haver aí uma intenção em seguir os preceitos fenomenológicos. Poderíamos, deste modo, pensar o livro primeiramente como uma aplicação do método de Husserl, no entanto, como veremos adiante, Merleau-Ponty, acrescenta sua forma de trabalhar os conceitos husserlianos junto com as outras ciências e saberes da época para a sua tese.

O que podemos observar, sobretudo, com a fenomenologia merleau-pontyana, que a relação com o Husserl, é marcada por uma filiação respeitosa e, simultaneamente, com certo distanciamento. Para tanto, aproximaremos nesse momento de dois escritos de Merleau-Ponty, a saber, o Prefácio da obra Fenomenologia da Percepção (1999) e ensaio O filósofo e sua sombra (1991). Neste referido ensaio, Merleau-Ponty apresenta suas ressalvas filosóficas e, também, sua admiração e respeito por Husserl. Ele diz:

³² A primeira obra de grande peso na biografia de Merleau-Ponty é a Estrutura do Comportamento (1942).

Se acreditamos que a interpretação obrigatoriamente deforma ou repete literalmente, é por querermos que o significado de uma obra seja inteiramente positivo, e de direito suscetível de um inventário que delimite o que está presente nela e o que não está. Mas isso é enganar-se sobre a obra e o pensar. “Quando se trata do pensar, escreve aproximadamente Heidegger, quanto maior for a obra feita (...), mais rico será nessa obra o impensado, ou seja, aquilo que, através dessa obra e apenas por ela, vem para nós como nunca ainda pensado”. **Quando Husserl termina a sua vida, há um impensado de Husserl, que pertence realmente a ele e no entanto abre para uma outra coisa**” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 176 – grifo nosso).

Vejamos que ele se aproxima do fenomenólogo para buscar um novo direcionamento, o “impensado” em Husserl para a feitura da sua tese sobre percepção. Mais precisamente o impensado não se refere àquilo que, estando implícito, aguarda ser desvelado, ou seja, compreendido como um pensamento que permanece em estado latente à espera de um pensar que possa explicitá-lo, mas se refere ao desenvolvimento de ideias. Marilena Chauí (2002) afirma que o impensado:

não é o que estaria ausente como privação, mas aquilo cuja ausência é promessa e antecipação. Como todo invisível, o impensado é uma ausência que conta no mundo porque não é um vazio, mas ponto de passagem. Não é buraco. É poro. Não é lacuna que preenchemos, mas trilha que seguimos. Ausente estando presente na trama cerrada de um discurso, sem, entretanto, oferecer-se sob a forma de teses completamente determinadas, é aquilo que sem o tecido atual desse discurso não poderia vir a ser pensado por um outro que o lê. Pensar é uma experiência que nos inicia às significações iniciando-se no campo criado pelo pensamento de outrem. Nem positivo nem negativo, o impensado é dimensão do pensamento (CHAUÍ, 2002, p. 40).

Se buscamos reencontrar o pensamento e a obra, para sermos fiéis a eles, só nos resta um caminho: pensar de novo (MERLEAU-PONTY, 1999). Nosso autor compreende que o pensamento é essa possibilidade “reaprender a ver o mundo”, ou seja, sua filosofia desvela, entre tantas coisas, essa possibilidade tanto de reexaminar a tradição, quanto de refletir sobre novas formas de ver o mundo do qual fazemos parte. Merleau-Ponty buscava muito além da lógica e das ideias de forma sistematizada dos autores que ele se debruçou a encontrar o “impensado”, como foi o caso de sua relação com Husserl. Ele buscava, sim, os paradoxos e os impasses revelados pelo autor (e também artistas pois, acreditamos que a arte, como uma forma de percepção e linguagem do mundo, tornou-se uma importante via de acesso para a feitura da filosofia merleau-pontyana). Para Merleau-Ponty ler um filósofo é, portanto,

fundar um campo para uma nova reflexão. Essa admiração conseguimos perceber nos vários ensaios em que ele homenageia os filósofos, trazendo o impensado, como é o caso de Bergson, Descartes, Maquiavel, Marx, Montaigne e outros tantos ao longo da sua trajetória.

Para a fenomenologia de Merleau-Ponty, como indica Cerbone (2012), o objetivo filosófico primordial é o de tentar reconhecer as origens da nossa percepção na relação com o mundo, buscando, com isso, esclarecer o significado de alguns conceitos utilizados por nós – como algo já dado e acabado – tendo em vista reexaminar a origem de tais significados. Ele diz:

o mesmo é preciso que se diga do mundo [incessantemente vê-se o filósofo] obrigado a rever e redefinir as noções mais fundadas, criar novas, com novas palavras pra designá-las, empreender uma verdadeira reforma do entendimento, ao término da qual a evidência do mundo, que parecia a mais clara das verdades, surge apoiada em pensamentos aparentemente os mais sofisticados (...). Assim é, e nada pode fazer em contrário. Ao mesmo tempo que é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos pelo saber, a visão, tomar posse dela, dizer o que é nós e o que é ver, fazer pois, como se nada soubéssemos, como se tivéssemos que aprender tudo (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 16).

Em poucas palavras, buscar compreender as nossas experiências pré-reflexivas, as quais precedem e tornam uma compreensão de mundo (objetivo) possível. O mundo, como ele mesmo nos ensina “não é aquilo que eu vejo, mas aquilo que eu vivo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). Ainda na obra póstuma, Merleau-Ponty orienta que nossa relação com o mundo precisa estar aquém de nossa situação de fato, para poder ter uma nova experiência filosófica e existencial. Ele diz:

[em] nosso vínculo natal com o mundo, ela somente pensa poder compreendê-lo desfazendo-o para refazê-lo, constituindo-o, fabricando-o. Ela acredita encontrar a clareza pela análise, isto é, se não nos elementos mais simples, ao menos nas condições mais fundamentais (MERLEAU-PONTY, 2002, p.41).

Isto quer dizer, que devemos estar abertos ao mundo em uma comunicação indubitável com ele. Ao adotar o método fenomenológico, faz-se necessário incorporar uma atitude que traga a experiência vivida. É, antes de tudo, uma atitude de envolvimento com o mundo, no intuito de compreendê-lo. Veremos adiante que esta compreensão só é possível quando compreendemos

que a percepção como outro ponto de partida para romper as dicotomias da tradição.

A corrente da Fenomenologia, naquela época foi considerada por muitos como um mito e por tantos outros como uma moda. No prefácio da *Fenomenologia da Percepção* (1999), tem-se a afirmação de que essa corrente é fundamental para repensar a tradição e inaugurar uma nova forma de fazer filosofia. E orienta que é necessário compreender o prestígio e a origem desta corrente filosófica e que “só se deixa praticar e reconhecer como uma maneira ou estilo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.2). Com isso, Merleau-Ponty quer dizer que a fenomenologia é um movimento. Ela já existia antes de ter se tornado “consciência filosófica”, ou seja, antes de ter se transformado numa metodologia. Merleau-Ponty quer dizer também que a fenomenologia não é uma doutrina, nem um conhecimento pronto e acabado, mas um caminho sempre aberto, um constante recomeçar.

Na obra predita, Merleau-Ponty, no Prefácio, inicia resgatando novamente a questão sobre o que é Fenomenologia. Ele reabre essa pergunta ofertando uma via de mão dupla: por um lado a convicção da herança husserliana e da mudança dessa tese na filosofia e nas ciências daquela época. E, de outro, uma releitura e, portanto, um novo projeto de retorno às definições conceituais de Husserl. Merleau-Ponty sabia que os estudos husserlianos, na época da publicação da *Fenomenologia da Percepção* (1945-1999), eram ainda revistos e criticados e, por isso, ele evidencia a necessidade de repensar a sua origem (MERLEAU-PONTY, 1999) apresentando os “famosos temas fenomenológicos assim como eles se ligaram espontaneamente na vida” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Merleau-Ponty (2006), apresenta que, na origem da fenomenologia de Husserl, está o propósito de resolver e superar, simultaneamente, a crise da filosofia, das ciências humanas e das ciências em geral, e o “problema de Husserl é tornar novamente possíveis a filosofia, as ciências e as ciências humanas, **bem como a coexistência delas, por meio de uma elucidação de suas relações e de seus processos de conhecimento por meio da experiência**” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.396 – grifo nosso). Essa afirmativa revela um dos motivos de aproximação de Merleau-Ponty para a filosofia husserliana que, assim como ele, também insistia na abertura da filosofia à vida,

à ciência, à arte, e com todas as formas de possibilidades de conhecimento. A intenção de Merleau-Ponty é descobrir esse “mistério” no movimento fenomenológico que aproxima de todos os saberes sem o olhar de sobrevoos da ciência e da filosofia moderna.

No fim das contas podemos entender que a fenomenologia de Merleau-Ponty com base na tese husserliana tem como proposta reaprender a ver o mundo, partindo de um método rigoroso como se pretende para ser aceita e respeitada como ciência. Como? Desenvolvendo a atitude fenomenológica, o olhar fenomenológico. Ela é uma nova forma de fazer filosofia que interroga a si mesma, como sublinha Merleau-Ponty:

Será preciso então que a fenomenologia dirija a si mesma a interrogação que dirige a todos os conhecimentos; ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma mediação infinita, e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá onde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão (...). Ela é laboriosa como a obra de Balzac, de Proust, de Valéry ou de Cézanne – pelo mesmo gênero de atenção e de admiração, pela mesma exigência de consciência, pela mesma vontade de apreender o sentido do mundo ou da história em estado nascente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.20).

Merleau-Ponty adota à sua maneira a fenomenologia de Husserl, cujos temas mais gerais são: o retorno às coisas mesmas, a descrição, a redução e a intencionalidade. Abordaremos com maior ênfase as questões que perpassam pelo “retorno às coisas mesmas” e a intencionalidade.

Um dos temas da fenomenologia husserliana, “retornar às coisas mesmas”, adquire um sentido concreto de retorno ao mundo anterior ao conhecimento. Voltar às coisas mesmas é retornar às intuições mais originárias, porque é delas que emerge todo o conhecimento. Voltar às coisas mesmas significa o retorno daquilo que nos aparece como algo experimentado, vivido, conhecido, mas que não é dado como algo existente no mundo. Nas próprias palavras de Merleau-Ponty:

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho (MERLEAU-PONTY, 1999, p.4).

Para ele, a relação da consciência com o mundo já pressupõe algo que é percebido, porque, para ele, trata-se de empreender uma descrição direta da experiência do sujeito tal como ela acontece. Nóbrega (2010), orienta que:

A descrição busca a própria coisa, embora enraizada, encontra-se repleta de significados vividos dia a dia, sem eu te conscientizado ou verbalizado. Há também a instituição que faz sobressair o que já está aí, para melhor percebê-lo. Não se trata de utilizar a imaginação apenas do ponto de vista poético, místico ou psicológico, como de costume. Trata-se, portanto, de dar-lhe um novo significado, um novo interesse epistemológico, a partir das possibilidades sensíveis (NÓBREGA, 2010, p. 40).

Toda a questão da experiência natural do mundo é para retomar sobre outras bases diferentes daquelas da psicologia experimental e da epistemologia tradicionais. Ele nos lembra que:

Nossa experiência que está aquém da afirmação e da negação, aquém do juízo – opiniões críticas, operações ulteriores -, é mais velha que qualquer opinião, é a experiência de habitar o mundo por meio de nosso corpo, a verdade em nós mesmos inteiramente sem que seja necessário escolher nem mesmo distinguir entre a segurança de ver e a de ver o verdadeiro, pois que são por princípio uma mesma coisa (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 38).

A “investigação” fenomenológica, portanto, se baseia sempre em buscar o recomeço. Outro conceito importante na fenomenologia merleau-pontyana, é o conceito de *Lebenswelt*. O próprio Husserl, lembra Merleau-Ponty (1999, p. 2), se refere ao “mundo da vida” como tema primeiro da fenomenologia. Em uma definição geral, podemos admitir tal conceito em Husserl como a experiência e o conjunto coerente de vivências pré-científicas, em contraposição com o mundo propriamente científico, no qual a realidade é analisada a partir dos elementos próprios da ciência corrente. Nesse sentido, a noção de mundo da vida está diretamente relacionada com a crítica empreendida por Husserl não apenas ao método científico, mas também à atividade concreta do fazer científico e suas diversas implicações, tanto filosóficas como existenciais e éticas. Husserl considera o *lebenswelt* (mundo da vida) como origem e fundamento das ciências objetivas. Segundo Zilles, para Husserl, “se o mundo da vida, por um lado, era a origem das ciências objetivas, por outro, era-lhe claro que tinham esquecido essa origem. Este era, para ele, um momento da crise das ciências. Considerava o mundo da vida como um novo ponto de partida” (2002, p. 48) para o pensar e fazer, tanto científico como filosófico. O mundo da vida passa a assumir dupla

função: “a) a função de fundamento (*Bodenfunktion*) em relação às ciências e b) a função de fio condutor (*Leitfadenfunktion*) para o retorno da fenomenologia à subjetividade constitutiva do mundo” (ZILLES, 2002, p. 48).

Merleau-Ponty aprofunda essa ideia. Em obras como *Conversas – 1948* (2004b), no Prefácio da *Fenomenologia da Percepção* (1999) e, ensaios importantes como *Einstein e a crise da razão* (1991) e *O Olho e Espírito* (1991; 2004a), notamos a influência husserliana sobre repensar a ciência e a filosofia como apresentada por Zilles (2002). No ensaio *O Olho e o Espírito*, ele diz:

A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se confronta com o mundo real. Ela é, sempre foi, esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desvolto, esse *parti pris* de tratar todo ser como “objeto em geral”, isto é, ao mesmo tempo como se ele nada fosse para nós e estivesse, no entanto, predestinado aos nossos artifícios (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 14).

Se por um lado a ciência constrói o mundo como um “objeto em geral”, por outro lado, a filosofia erige-se um “sujeito”, que “vê o mundo como de sobrevoou ou, usando os termos merleau-pontyanos, como um puro “olhar desencarnado”, dominando-o por meio da representação constituída pela faculdade do entendimento. Merleau-Ponty nos orienta que a “ciência não tem e nem terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3). E confirma essa ideia de ciência, na obra póstuma, quando diz que é preciso “justificar a ciência como operação na situação dada de um conhecimento, - e assim fazer surgir a necessidade da ontologia complementar dessa ciência que é operacional (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 208).

Afirmar isso nada mais é que reconhecer o caminho tomado pela ciência e a filosofia nos últimos séculos, instituindo modelos, sistemas, métodos para se chegar “à verdade”. A filosofia da consciência, por exemplo, precisa ser reexaminada, como bem fez Merleau-Ponty em toda a sua travessia filosófica, enquanto projeto de objetivação, podemos mesmo dizer, de coisificação do real. A vontade de apropriar o mundo racionalmente nos faz negligenciar o modo como as coisas aparecem para nossos olhos. A pedra não é a ideia que dela construímos, a montanha de Santa Vitória, para citar um exemplo de Merleau-Ponty acerca do trabalho minucioso de Cézanne, não é o conceito que dela

fazemos, o mundo não é o objeto de conhecimento – uma representação - como também não é a função das operações mentais do sujeito do conhecimento.

Podemos observar que Merleau-Ponty trouxe uma forma singular para tratar a relação da ciência e da filosofia, como nos escritos de Husserl. Abordar a necessidade do retorno da percepção como condição do corpo-próprio para a sua relação com o outro e o mundo, necessita, de fato, de reexaminar ao mundo objetivo da ciência. Afinal, ele ensina que:

Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo tal qual ela é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

Partindo de uma interpretação muito própria, Merleau-Ponty assume a fenomenologia como forma investigativa, retomando e aprofundando as ideias centrais, pois:

O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão (MERLEAU-PONTY, 1999, p.20).

Vejamos que o projeto principal de Merleau-Ponty é colocar a volta ao mundo sensível. Do grande ensinamento da fenomenologia de Husserl para a elaboração da tese merleau-pontyana, é que a exigência fenomenológica sugere justamente o contrário da tradição cartesiana. Diferentemente dessa concepção, a reflexão fenomenológica, em contínuo estado nascente, não segue mais o modelo de “posse” dos objetos, mas de um contato por inerência. “O mundo é aquilo que eu vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). Esta nova forma de “viver”, apresentada por Merleau-Ponty, manifesta que a consciência é intencional.

E, nesse sentido, chegamos a outro tema fundamental da fenomenologia de Husserl, também articulada na filosofia de Merleau-Ponty: a intencionalidade. Merleau-Ponty na Fenomenologia da Percepção (1999), diz que “toda consciência é consciência de algo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108). O sujeito da experiência está sempre ligado a algo, destinado ao mundo. Mas, para nosso autor, não basta apenas que a consciência seja consciência de algo e, aqui, ele traz uma novidade. A intencionalidade de Merleau-Ponty não é a de Husserl. A interpretação de Merleau-Ponty deixa transparecer, ao mesmo tempo,

uma concordância e um distanciamento da visão husserliana. Ao tomar “emprestado” o pensado de Husserl acerca da noção de “intencionalidade”, Merleau-Ponty o faz saindo em busca de um elemento primordial de síntese entre sujeito e objeto, que lhe permitisse explicitar, em outras bases, a relação intencional da consciência com o mundo (MARQUES, 2012). Sem grande rigor, seguindo o preceito de que toda consciência é consciência de (algo), Husserl distingue, para Merleau-Ponty, dois tipos de intencionalidade: a intencionalidade de ato (do juízo, voluntária), e a intencionalidade operante (original, antepredicativa) (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16). Ele dirige toda a sua interpretação acerca da fenomenologia com a segunda ideia de intencionalidade husserliana:

Graças a essa noção ampliada da intencionalidade, a “compreensão”, fenomenológica distingue-se da “intelecção” clássica, que se limita às naturezas verdadeiras e imutáveis, e a fenomenologia poder tornar-se fenomenologia da gênese. Quer se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, “compreender” é reapoderar-se da intenção total” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

Para ele, a intencionalidade operante identifica-se com toda atividade do sujeito que deixou de ser propriedade de uma consciência isolada. Ela é abertura ao mundo de um sujeito corporal. Para Merleau-Ponty, não basta dizer que a consciência é sempre intencional, é fundamental vasculhar essa intencionalidade na experiência. Em outras palavras, ele explora a intencionalidade não apenas como “direcionar-se ao mundo”, ou “estar diante dele”, mas como vivência por meio do contato perceptivo.

Com o conceito de intencionalidade, Merleau-Ponty pretendeu ir a essa esfera profunda das intencionalidades pelo caminho do fenômeno corporal. Ele anuncia que “o sujeito é ser-no-mundo, e o mundo permanece subjetivo, já que sua textura e suas articulações são desenhadas pelo movimento de transcendência do sujeito” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576).

Vejamos que toda a sua aproximação à tese de Husserl tem como prioridade acercar-se da experiência, desvelando que ela não se constitui apenas na ordem mental, mas está ligada à dimensão corporal. Por essa razão, e em contraposição à mente incorpórea defendida por Descartes é que Merleau-Ponty nos expõe esse novo conceito: o de corpo-próprio. É aqui que entra em cena a noção central da fenomenologia de Merleau-Ponty, a noção de corpo

próprio, considerado como o “veículo” dessa existência ou “do ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122). Assim é porque, como já dissemos, ao contrário de uma consciência vista fundamentalmente como um “eu penso que” (consciência cartesiana), considerado na perspectiva de uma intenção de conhecimento, no ser-no-mundo a consciência apresenta-se “originariamente” como um “eu posso” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192)

Portanto, sua investigação, especialmente na *Fenomenologia da Percepção*, está centrada no fenômeno da percepção e na noção de corpo próprio, como veremos a seguir.

2.2 O corpo-próprio na filosofia de Merleau-Ponty

“Será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo com o nosso corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278).

“Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208).

Veremos, nesse momento, que o corpo-próprio, tema central das primeiras obras de Merleau-Ponty e, em especial da *Fenomenologia da Percepção* (1945 -1999), nada tem a ver com a ideia de corpo que tanto a ciência como a filosofia moderna estudam, a saber, posicionando-o como objeto. O corpo para Merleau-Ponty não pode ser reduzido a uma consciência eminentemente ativa. Assim como também não pode ser reduzido a um organismo, como um ser passivo, um recipiente vazio onde as impressões possam ser gravadas. O corpo não é, portanto, o corpo biológico concebido como objeto. Nóbrega (2010) admite que:

O argumento de Merleau-Ponty, segundo o qual toda técnica de corpo e metafísica da carne, é significativo para redimensionarmos a nossa visão de corpo. Nesse sentido, “é necessário reencontrar o corpo operante e atual, aquele não é um pedaço de espaço, um feixe de funções que é um entrançado de visão e movimento (NÓBREGA, 2010, p. 47).

Diante da novidade sobre o tema, fica evidente porque Merleau-Ponty (1999) deve, primeiramente, desconstruir um saber tradicionalmente posto e consolidado, para restituir, enfim, um saber em que coubesse a percepção que

se faz por meio da experiência do corpo vivido. Diferentemente do corpo na tradição, Merleau-Ponty erige o corpo próprio, ou seja, um corpo “operante e atual”, pois, no “êxtase da experiência que faz com que toda percepção seja percepção e algo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108), ou seja, é na experiência do corpo vivo que eu me entrelaço no mundo, passeios meus olhos pelos objetos e interajo com eles e com os outros por meio da intersubjetividade.

Merleau-Ponty compreende que há em nós um saber corporal, o corpo age sem que necessite de uma consciência explícita dessa ação, pois o corpo já está entrelaçado no mundo, engajado a ele enquanto uma potência perceptiva. O tema do corpo próprio retoma a tradição, bem como enfrenta o desafio de falar daquilo que ainda não foi pensado. O caminho da tese do corpo próprio em Merleau-Ponty nos remete àquela ideia do “impensado” em que ele atribuiu ao pensamento *husserliano* no ensaio *O Filósofo e sua sombra* (1991). Nóbrega (2010) compreende que a tarefa de Merleau-Ponty em articular a questão da corporeidade não é simples. Ela diz:

Uma teoria da corporeidade parece, em princípio, contraditória, pois, a corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, no qual as funções corporais ocorrem sem precisar necessariamente de teorizações. Algo semelhante ao que conta Isadora Duncan, que, indagada sobre uma definição de dança, diz: Se eu pudesse dizer a você o que ela é eu não teria dançado. No entanto, recorrendo às teses fenomenológicas, é preciso reconhecer que o mundo vivido é anterior a qualquer teorização, mas é também ponto de partida para um mesmo desafio. Enfrentar o desafio teórico exige a busca por palavras, conceitos, imagens que possam configurar uma teoria da corporeidade; lembrando que conceitos, palavras e pensamentos são gestos, produções da corporeidade (NÓBREGA, 2010, p. 37).

Já sabemos que Merleau-Ponty, para erigir tal teoria, retoma a filosofia de Descartes como marco inaugural, dos prejuízos herdados da tradição, tanto na ciência quanto na filosofia; não é por acaso que é com ele, como já apresentamos no primeiro capítulo, que Merleau-Ponty (1999) dialoga. Rememorando algumas afirmativas nessa dissertação, podemos observar que a percepção em Descartes, especialmente na obra *Meditações Metafísicas* (2011) é colocada em dúvida, e é a essa percepção descaracterizada de sua autenticidade que serão articulados e redefinidos na filosofia merleau-pontyana. Somos, enfim, herdeiros dessa tradição que submeteu a percepção a uma

condição inferior e duvidosa, afinal, “os sentidos nos enganam”, reservando-lhe, por fim, um destino que custou o esquecimento da própria experiência.

Merleau-Ponty irá nos mostrar, ao contrário, que a percepção é o nosso contato com o mundo e é aí que se inicia o seu embate, seja com a ciência, seja com a filosofia que nega e separa o sujeito e o objeto à maneira da separação corpo e mente. Ele oferece uma compreensão privilegiada do corpo, a de um corpo sensível na sua totalidade, e não um corpo dividido como aquela ideia oriunda da cisão cartesiana entre mente e corpo, ou na separação fracionada em órgãos. Ele reforça a ideia de totalidade ao mostrar que:

meu corpo inteiro não é para mim uma reunião de órgãos justapostos no espaço. Eu o tenho em uma posse indivisa e sei a posição de cada um de meus membros por um esquema corporal em que eles estão todos envolvidos (MERLEAU-PONTY, 1999, p.143-144).

De fato, sabemos pela nossa vivência fenomênica que não somos uma justaposição de órgãos. No momento em que escrevo essa dissertação, me encontro sentada diante do computador, pensando em como poderia dar continuidade ao capítulo. Olho ao meu redor em busca dos fichamentos e anotações e, na verdade, nem percebo que já tinha realizado alguns movimentos em direção aos objetos referidos. Como não tinha percebido esta minha ação? Quer dizer, recorro que estendi meus braços, que minhas mãos escolheram esses objetos diante de tantos outros sob a mesa, não obstante, fiz tudo isso sem pensar em fazê-lo. Em outras palavras, não foi preciso que eu pensasse em alongar os braços, tatear os diversos objetos e abrir as anotações para repensar o andamento da escrita. Não pensei em articular as partes do meu corpo separadamente para a execução da nossa ação. Assim como não precisei pensar que os olhos seriam úteis para a leitura das anotações e texto, que as mãos contribuiriam para o manuseio da tecla do computador. Tudo se passou por meio da evidência de um “saber corporal” que ultrapassa a ideia de corpo do pensamento moderno³³.

Se nós dirigíssemos essa situação dos nossos movimentos para os empiristas ou intelectualistas, teríamos a compreensão, certamente, do corpo

³³ Esse exemplo foi autorizado pela banca examinadora para ser apresentado na primeira pessoa com o intuito de evidenciar a compreensão do saber tácito do corpo próprio como apresenta Merleau-Ponty em toda a obra Fenomenologia da Percepção (1999).

instrumental e objetivo: um corpo estático, separado com funções e órgãos específicos. O corpo não pode ser determinado como pensou a tradição, como exterioridade, como *partes extra partes*.

Certamente não podemos explicar esses gestos segundo uma consciência que tenha pleno andamento de seus atos. O corpo em Merleau-Ponty ultrapassa a ideia de corpo objeto que é estudado tanto na perspectiva dos empiristas quanto dos racionalistas, o corpo próprio nos ensina um modo de unidade “que não é a subsunção a uma lei” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207) e sim “um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 210).

O corpo não é coisa, nem ideia, mas movimento, sensibilidade e expressão criadora (MÜLLER, 2000) que, opondo-se à perspectiva mecanicista da filosofia e da ciência tradicionais, alinha-se a uma nova compreensão do corpo e do movimento, habitado no mundo, como unidade e não como integração de partes distintas.

O corpo, nesse contexto fenomenológico, projeta já um alcance pedagógico: ele nos ensina que a experiência humana extravasa os limites puramente racionais, biológicos, físicos e materiais. Não se trata mais do corpo reduzido como objeto da anatomia ou da fisiologia. Trata-se do corpo fenomenal, isto é, “sem mistério, porque já era nosso corpo, enquanto potência de tais e tais regiões do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 154). Dupond (2010), afirma que o corpo fenomenal “é a própria existência em seu movimento de transcendência: é a potência de se juntar às coisas e de se sincronizar com elas” (DUPOND, 2010, p. 13). Sendo o corpo fenomenológico uma condição existencial, histórica, afetiva, podemos admitir que o corpo próprio está presente na educação. O grande desafio é, portanto, repensar os corpos sob essa perspectiva para superar as práticas pedagógicas nas modalidades de ensino que ainda persistem na educação racionalista, como admitimos, inclusive, na educação tecnológica. Nesse sentido, acreditamos que sua filosofia contribui para pensar a educação, já que falar do sujeito no mundo, como a filosofia merleau-pontyana propõe, é, indubitavelmente, adentrar o universo que compõe as dimensões educativas. Compreendemos que erigir o corpo próprio nessa modalidade, em especial, poderá contribuir para uma reeducação a partir de um conhecimento integral.

Antes, porém, de iniciarmos as dimensões do corpo-próprio em Merleau-Ponty, julgamos pertinente nos atentarmos para a linguagem do autor especialmente na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), como também presente em alguns ensaios, com o intuito de justificar sua linguagem dialética. A Introdução da obra supracitada, traz uma linguagem que merece ser apresentada, *a priori*, com o intuito de compreender como na tese de Merleau-Ponty, ele articula uma forma de pensar que passa por diversos estágios até o encontro do seu entendimento sobre os conceitos contrários àqueles da tradição. Merleau-Ponty desenvolve suas ideias partindo do encadeamento crescente: tese-antítese-síntese³⁴ (como se convencionou denominar estas “etapas”). Dessa forma, no começo de suas exposições, as ideias são apresentadas de uma maneira positiva, como se o próprio Merleau-Ponty defendesse aquelas ideias; em seguida, os argumentos sofrem uma “desmontagem” e, por fim, o filósofo francês conclui com seu verdadeiro posicionamento, com aquilo que realmente pretende provar, mas sempre fazendo menção às etapas anteriores de sua argumentação. Essa leitura, a princípio, para os leitores desavisados, fica bem confusa. É preciso adentrar nessa forma de linguagem, em especial na *Fenomenologia da Percepção* (1999), para compreender essa cadência, diferente da escrita de muitos filósofos.

Posto isso, na Introdução da obra predita, intitulada *Os prejuízos clássicos e o retorno ao mundo dos fenômenos*, Merleau-Ponty desenvolve uma revisão do modo como os filósofos da tradição trataram a sensação, a atenção, o juízo e a percepção de forma dialética, como apontamos acima. Atentamo-nos que a importância dessa parte na obra é afirmar como a própria percepção foi analisada e explicada no pensamento moderno, levando-se a esquecer a experiência perceptiva que Merleau-Ponty ousa resgatar em sua tese.

Após a Introdução, no início da primeira parte das divisões maiores, intitulada *O corpo*, Merleau-Ponty apresenta que o sujeito da percepção é o

³⁴ Mauro Carbone, professor na Faculdade de Filosofia Jean Moulin, em Lyon, em uma entrevista para a *Revista do Instituto Humanitas*, da Faculdade da Unisinos, apresenta a proximidade da escrita de Merleau-Ponty em relação a Hegel. Ele diz: “Para elaborar uma ideia de filosofia tal que saiba rejeitar a própria separação tradicional da ‘não filosofia’ e mensurar-se, assim, com esta reconhecendo-a como o outro lado de si antes do que o outro de si, para inaugurar assim uma nova relação com o Ser: é tal ideia que Merleau-Ponty define também como ‘a-filosofia’. Por isso a sua escrita tem essa estrutura dialética na obra *Fenomenologia da Percepção*” (CARBONE, 2011, p. 9).

corpo. Para ele é o corpo que percebe – e não a alma ou o *cogito* – como afirmavam os autores do pensamento moderno, especialmente Descartes. A novidade de Merleau-Ponty não está em trazer para o corpo as atribuições que eram da alma. Não se trata sair da substância mente para o corpo. Atentamos que grande novidade que encontramos é o corpo-próprio ser apresentado como corpo que se movimenta, vivo, que tateia as coisas no/do mundo, criando assim uma coexistência, como veremos adiante.

A ideia de corpo vivido, embora descoberto por nós na filosofia *merleau-pontyana*, não é uma novidade estritamente dele. Comentadores, como Barbaras (1991), Carbone (2001) e Cerbone (2012), admitem que o conceito de corpo retoma, neste contexto, a importantíssima distinção entre o corpo como coisa (*Körper*) e o corpo como corpo próprio (*Leib*). Esses dois conceitos foram elaborados primeiramente por Husserl; não obstante, Merleau-Ponty apropria-se dessas terminologias husserlianas para apresentar o corpo próprio como a antítese do corpo máquina de Descartes. O corpo para Descartes não apresenta nenhuma diferença dos “corpos em geral”, não passa de um objeto físico no qual a compreensão mecânica impera, fazendo parte do modelo do corpo máquina. Ele diz:

Quando digo que meu corpo é sempre percebido por mim, essas palavras não devem então ser entendidas em um sentido simplesmente estático e deve haver na apresentação do corpo próprio algo que se torne impensável na sua ausência ou na sua variação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 135).

Em oposição a *Körper*, o termo *Leib* é o corpo vivo, aquele que é “meu” e, por isso mesmo, um corpo que não se reduz a matéria das coisas. Ele não é estático, visto que um corpo vivo passeia no mundo, com os outros e com os objetos. Já *Körper* é o corpo vislumbrado pela ciência, ele é a ideia da junção de órgãos no qual operam relações de causalidade objetivas. De modo geral, podemos entender *Körper* como extensão, enquanto *Leib* é corpo da experiência e da reversibilidade. Por isso, a afirmativa dos comentadores de Merleau-Ponty sobre *Leib* ser o oposto do corpo como extensão na filosofia cartesiana. Dupond (2010), relaciona esta terminologia *merleau-pontyana* ao conceito de “carne” – encontrado especialmente na obra póstuma *Visível e Invisível*. No entanto, conseguimos encontrar na Fenomenologia da Percepção

(1999), alguns momentos em que ele apresenta o corpo como *Leib* ou como *leibhaft* (carne e osso). Sigamos esse exemplo literário na obra citada:

Outrora eu era um homem, com uma alma e um corpo vivo (*Leib*), e agora sou apenas um ser (*Weisen*) [...] Agora só existe aqui o organismo (*Körper*) e a alma está morta... Eu ouço e vejo, mas não sei mais nada, agora a vida dele é um problema para mim... Agora eu sobrevivo na eternidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 380).

Este trecho acima, extraído da obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), demonstra como ele compreende os referidos conceitos. Em Merleau-Ponty, a noção de *Leib* vai ser enriquecida pelas ideias de sinestesia, expressividade e afetividade, indicando, desse modo, o sentido mais próximo da noção de corpo próprio. Ele diz:

A experiência do corpo próprio, ao contrário, revela-nos um modo de existência ambíguo. Se tento pensá-lo como um conjunto de processos em terceira pessoa – “visão, “motricidade”, “sexualidade” – percebo que essas “funções” não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único. Portanto, meu corpo não é um objeto (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

É esta nova concepção de um corpo oposto ao corpo máquina apresentado por Descartes que Merleau-Ponty irá revisar a partir do pensamento moderno. Neste sentido, é possível afirmar que o filósofo francês se dedica, nesta primeira parte, a uma nova proposta do estudo do sujeito³⁵.

Em Merleau-Ponty, podemos afirmar que não se trata do sujeito moderno de Descartes, em que a mente se torna o *locus* do conhecimento; sujeito que precisa seguir métodos, mas sim o sujeito da experiência perceptiva. A grande novidade do pensamento de Merleau-Ponty, portanto, é erigir o corpo como sujeito, invertendo completamente a tradição filosófica desde Platão, que o concebe como que apartado da razão e, conseqüentemente do pensamento. Nosso autor propõe não uma cisão entre as duas substâncias – corpo e mente – mas uma imbricação, como que costurados um ao outro.

³⁵ O sujeito *merleau-pontyano* é o corpo-próprio, sem cisão alguma. Mora (2001), apresenta que existem várias formas de descrever e apresentar tal conceito. Compreendemos que, em Merleau-Ponty, ao resgatar esse conceito da filosofia moderna, ele pretende rever a seguinte definição – “Do ponto de vista gnosiológico, o sujeito é um sujeito cognoscente, o que é definido como “sujeito para um objeto” em virtude da correlação entre sujeito-objeto que se dá em todo fenômeno do conhecimento e que, sem negar sua mútua autonomia, torna impossível a exclusão de um dos elementos (MORA, 2001, p. 2792).

No pensamento de Merleau-Ponty, o corpo, seus movimentos e os processos perceptivos são trazidos para o primeiro plano. Em especial na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999) entendemos que projeto de Merleau-Ponty, desde a *Estrutura do Comportamento* (1942), ganha uma maior dimensão. É nessa obra que o corpo enquanto aquilo que nós vivenciamos dele e com ele e, ainda, ultrapassa aquelas teorias que o vê como objeto. Por isso, o estudo do corpo de Merleau-Ponty, coloca tanto em xeque a questão do sujeito como consciência, compreensão de herança cartesiana e também kantiana, como também de um sujeito puramente factual. O corpo não é uma massa material inerte com base na causalidade de estímulo-resposta. Ele apresenta que:

O corpo objetivo não é a verdade do corpo fenomenal, quer dizer, a verdade do corpo tal como nós o vivemos, ele só é uma imagem empobrecida do corpo fenomenal, e o problema das relações entre a alma e o corpo não concerne ao corpo objetivo, que só tem uma existência conceitual, mas ao corpo fenomenal (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 578).

Em Merleau-Ponty, o sujeito no mundo é o corpo fenomenal, ou seja, o corpo encarnado no mundo. O sujeito da percepção é o corpo, porque é ele que percebe, é ele que sente, é uma unidade perceptiva viva, não mais a consciência concebida separadamente da experiência vivida, consciência da qual provém o conhecimento.

Importante ressaltar que a filosofia de Merleau-Ponty, em especial aquela do momento da escrita da *Fenomenologia da Percepção* (1999), nos ensina que o corpo próprio e percepção são dois conceitos que devem andar juntos e que se entrelaçam tendo em vista que a percepção é o ponto fulcral da fenomenologia de Merleau-Ponty. Porém, não podemos esquecer jamais que a percepção “está relacionada à atitude corpórea”, como alerta Nóbrega (2010). Merleau-Ponty no *Visível e Invisível* (2003) oferece uma bela metáfora ao nos fazer pensar que “a percepção me abre o mundo como o cirurgião abre um corpo, percebendo, pela janela que fez, órgãos em pleno funcionamento, vistos, na sua atividade lado a lado (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 202). Desta forma, o corpo é, nesse caso, visto como fonte de sentidos, ou seja, de significação da relação do sujeito no mundo, porém, um sujeito visto na sua totalidade, na sua estrutura de relações com as coisas ao seu redor, com as coisas que o cercam.

A nossa relação ordinária evidencia essa nova ideia de corpo que é apresentada na filosofia de Merleau-Ponty. O corpo não é aquele objeto que a ciência (e parte da filosofia) estudam. Ele é o corpo que cada um de nós chama de “meu”, o corpo que cada um de nós vive e existe, “ele é um objeto que não me deixa” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 134) na relação com o mundo. Afinal, não é assim que de fato o sentimos e vivemos? Não temos um corpo, como pensava Descartes; “somos um corpo”, como confere a filosofia de Merleau-Ponty. O corpo nos mostra que ele “nos possui”. Basta imaginarmos nossa travessia numa rua movimentada. Se precisarmos desviar rapidamente de uma pessoa despercebida com seu guarda-chuva, por exemplo, nosso corpo não executa um movimento sem que precisemos pensar que temos de nos afastar daquela pessoa? Ele não cria uma plasticidade corpórea, um quase *ballet*, que não foi preciso pensar o movimento para executá-lo?

Se na filosofia moderna a consciência era um fenômeno mental, em Merleau-Ponty ela só emerge como ato reflexivo a partir do que é percebido pelo “meu corpo”. Ele não pode ser concebido, portanto, como as categorias da filosofia da tradição. Isto é, o corpo não é um processo que decorre de forma totalmente independente da consciência obedecendo aos mecanismos da natureza. O corpo tem de se compreender, antes, como aquilo que Merleau-Ponty designa como existência ou ser no mundo (*être au monde*). Pelo exposto, não precisamos pensar as atividades e analisar nossos gestos corporais no nosso dever no mundo. Veremos mais adiante que nossas ações no mundo e em direção ao mundo, acontecem, segundo Merleau-Ponty, porque temos uma potência motora, ou seja, nossos movimentos possuem uma intencionalidade motora.

Já apresentamos até aqui muitas observações sobre o corpo próprio em Merleau-Ponty. No entanto, para repensar o corpo dentro da filosofia merleau-pontyana, e suas contribuições para a educação, se faz necessário pensá-lo partindo de algumas dimensões fundamentais. Até esse momento mostramos a diferença da ideia de corpo próprio com a ideia do corpo objetivo e instrumental do pensamento. No entanto, para a compreensão do corpo-próprio como pretendemos, se faz importante compreender as seguintes dimensões: a intencionalidade, a motricidade, a espacialidade e, por fim, a sensibilidade.

Em breves linhas, podemos assumir que a intencionalidade considera que o sentido não se encontra em um único polo, mas emerge da relação existente entre as partes. A motricidade não diz respeito apenas à capacidade de mover do corpo, mas, sobretudo, a sua capacidade de dirigir-se ao mundo. Já a espacialidade não é apenas a ocupação de um espaço, mas de um corpo que cria as próprias condições espaciais e, por fim, a sensibilidade é a capacidade da dinâmica de sentir o corpo. Todas essas dimensões contribuem para pensar a unidade entre consciência, mundo e corpo, fundamentando o que é para nós o corpo-próprio.³⁶ Abordaremos nesse capítulo em especial as dimensões da motricidade e da espacialidade por entender que são elas as que contribuem para repensar os corpos dentro da educação tecnológica. Admitimos que não há necessidade de ampliar as reflexões da dimensão da intencionalidade, por já ter sido abordada no final do primeiro capítulo como fechamento na reflexão sobre a superação da dicotomia cartesiana em Merleau-Ponty. Por seu turno, a questão da sensibilidade, em certa medida, está presente dentro da ideia de movimento corpóreo na dimensão da motricidade.

De toda forma, achamos oportuno rememorar didaticamente essa dimensão por entender que ela é fundamental para a explicação da espacialidade e motricidade em Merleau-Ponty.

Já mostramos no início desse capítulo que no Prefácio de *Fenomenologia da Percepção* (1999), Merleau-Ponty compreende que “toda consciência é consciência de algo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.15) e explica que não se trata de duplicar a consciência, mas que “trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto de mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de dirigir” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.15). Trata-se de pensar a consciência não como um eu penso, mas um eu posso (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 191). Vejamos isso mais detidamente.

Em um dos cursos que Merleau-Ponty ofereceu na Sorbonne, segundo Barbaras (1998), foi apresentado um importante exemplo que contribui

³⁶ Não iremos abordar as quatro dimensões de forma fragmentada com o intuito de tornar-se didática a nossa escrita; pretendemos abordá-las evidenciando a relação quiasmática entre elas para apresentar o sentido de corpo-próprio em Merleau-Ponty.

para pensar o corpo na educação. Ele mostra que a criança que ainda não tem a “consciência” de seu corpo, que está ainda numa “quase” ignorância de suas ações, se move em direção às coisas. Para ele, esse exemplo evidencia que estamos no mundo numa relação, antes de mais nada, intencional. Outro interessante exemplo é a criança de colo que responde ao sorriso de sua mãe ou de seu pai. Para essa criança, isto quer dizer que ela compreende de algum modo esse sorriso, ou seja, que além do gesto ser “preenche” de sentido, das motivações que a fisionomia lhe suscita, há uma intencionalidade original que solicita uma intencionalidade motora (intencionalidade corporal). É esse corpo que se orienta ao mundo, é esse modo originário de ser no mundo, que não se trata de uma abertura da consciência enquanto “eu penso que”. Pelo contrário, é o próprio corpo que está aberto ao mundo antes de qualquer pensamento. O que ele destaca agora é que o corpo está orientado ao mundo segundo uma intencionalidade própria, que nos leva a entender que: meu corpo tem esse poder geral de habitar todos os meios do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

É com o corpo que participamos de todas as atividades de nossa vida: do trabalho, do lazer, do sexo, da educação. O corpo passa a ser nosso “ancoradouro no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 200); não é mais um receptáculo passivo das coisas que o rodeiam, mas realidade que exerce uma comunicação com o mundo. Por fim, podemos afirmar que a intencionalidade faz o sujeito interagir com o mundo. A tarefa da fenomenologia merleau-pontyana é revelar que o mundo é aquilo que vivemos, que ele “está aí ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5), ele é o solo dos nossos encontros com o outro onde se desvelam nossa história, nossas ações, nossas decisões. Enfim, nosso devir. Merleau-Ponty coloca a intencionalidade como um dos pontos centrais de sua filosofia:

Graças à noção ampliada de intencionalidade, a “compreensão fenomenológica distingue-se da “intelecção” clássica, que se limita às “naturezas” verdadeiras e imutáveis e a fenomenologia pode tornar-se uma fenomenologia de gênese. Quer se trate de uma percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, “compreender” é reapoderar-se da intelecção total – não apenas aquilo que são para a representação as “propriedades” da coisa percebida, a poeira dos “fatos históricos”, as “ideias” introduzidos pela doutrina -, mas a maneira única de existir que se exprime nas propriedades a pedra, do vidro ou do pedaço de cera, em todos os fatos, de uma revolução, em todos os pensamentos de um filósofo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

Isto pode nos ajudar a pensar a questão da educação. Todos os gestos executados pelo sujeito, o modo como ele se comporta corporalmente, a atividade que ele decide, enfim, tudo é influenciado pelo mundo que o cerca. Podemos afirmar que a intencionalidade de Merleau-Ponty assume uma característica de uma intencionalidade operante e, por isso, podemos afirmar que a intencionalidade, enquanto uma consciência ativa, faz o indivíduo interagir no mundo.

2.3 A Motricidade e a espacialidade em Merleau-Ponty: um modo original do corpo se relacionar com o mundo

Com a noção de motricidade, entendemos que Merleau-Ponty muda radicalmente o conceito de corpo na tradição. Se no pensamento moderno existe a interioridade da consciência e do pensamento, em Merleau-Ponty se desloca para o corpo próprio. E esse corpo não é estático, imóvel, ele transita pelo mundo, seja por meio de uma orientação corporal ao mundo quanto às motivações que o mundo lhe suscita. Por isso resgatamos o conceito de intencionalidade para iniciarmos as dimensões da espacialidade e motricidade. Vimos aqui que a intencionalidade e a questão da motricidade se entrelaçam na filosofia de Merleau-Ponty.

Cardin (2009) nos orienta nesta perspectiva, dizendo que “a intencionalidade do corpo, ou seja, a motricidade, não pode ser interpretada com uma decomposição das representações do movimento, nem com a decomposição dos fenômenos nervosos; ela é ao mesmo tempo perceptiva e motora” (CARDIN, 2009, p.107). Os elementos motores e perceptivos estão interligados de tal maneira que não é possível termos uma experiência isolada destes, apenas a experiência total de nosso corpo no mundo, de forma que perceber sem agir não é perceber. Só há percepção quando há ação e movimento.

Pelo exposto, abordaremos a motricidade e a espacialidade conjuntamente por entendermos que ambas fazem parte de um único fenômeno. Alguns comentadores abordam tais dimensões separadamente; no entanto, entendemos que essa decisão é didática, pois não há como apresentar a

questão da motricidade no sentido fenomenológico, abandonando a espacialidade.

Merleau-Ponty apresenta a dimensão da motricidade para evidenciar como o corpo age e se expressa no movimento executado. Ela, não pode, então, ser reduzida ao mental nem ao meramente fisiológico, mas é um modo de estarmos sempre direcionados ao mundo. Ela ultrapassa a concepção de uma motricidade anatômica. Já a espacialidade do corpo próprio corresponde ao seu contorno e às partes envolvidas umas com as outras, como um sistema. Merleau-Ponty nos orienta que “o movimento não é um pensamento do movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou incorporado” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192).

Para entendermos algumas questões importantes sobre a motricidade e espacialidade em Merleau-Ponty, precisamos nos aproximar, em especial, da ideia de esquema corporal. A noção de esquema corporal foi entendida primeiramente como “um resumo da experiência corporal” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.144) capaz de oferecer ao indivíduo mudanças de posição das partes de seu corpo para cada movimento delas; a posição de cada estímulo local no conjunto do corpo; o balanço dos movimentos realizados em cada momento de um gesto complexo; enfim, “uma tradução perpétua, em linguagem visual, das impressões cinestésicas e articulares do momento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.144). Depois, entendeu-se que o corpo não era o simples resultado das associações estabelecidas no decorrer da experiência, mas, “uma tomada de consciência global de nossa postura no mundo intersensorial, uma ‘forma’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.145). Porém, essa definição já está ultrapassada, pois, não basta dizer que o corpo é uma forma, ou seja, um fenômeno no qual o todo é anterior às partes. É preciso lembrar que o esquema corporal é dinâmico. Assim, a ideia em Merleau-Ponty é agora entendida como:

Uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo. No que concerne à espacialidade, que é a única a nos interessa no momento, o corpo próprio é o terceiro termo, sempre subentendido, da estrutura figura e fundo, e toda figura perfila sobre o duplo horizonte do espaço exterior e do espaço corporal (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 147).

O esquema corporal comporta um espaço corporal. A espacialidade do corpo não é como a dos outros objetos exteriores, uma espacialidade de posição, mas, uma espacialidade de situação que nos permite saber onde está,

não só uma parte do corpo, mas também, onde está o corpo. Podemos sintetizar dizendo que o esquema corporal em Merleau-Ponty é essa maneira de se exprimir do corpo no mundo, existindo então o espaço exterior e o espaço corporal, cujo corpo apresenta uma estrutura de figura e fundo. Martins (2006), nos ensina sobre esta questão que:

Para se ter a destreza de um gesto nas condições de um “sobre”, “sob”, “ao lado de”, “direita”, “esquerda” da figura sobre o fundo pleno do corpo, é preciso ligar mão e corpo por uma relação de espacialidade objetiva. Se o sujeito desta relação não estiver situado no mundo através, por meio, com o seu próprio corpo, nenhuma dessas palavras teria sentido algum. Sem esse aporte, todas essas palavras têm o mesmo sentido (MARTINS, 2006, p.19).

Nosso corpo não é um fragmento do espaço, pois este não existiria se nós não fôssemos possuidores desse nosso corpo. A existência de um é devido à existência do outro e não se pode pensar no homem sem se pensar no mundo, os espaços formam um sistema prático e é na ação que a espacialidade do nosso corpo se realiza. Podemos compreender melhor essa espacialidade através de uma análise do movimento. O movimento como uma ação que se dá no campo fenomenal, isto é, representando “fios intencionais em ação”, não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas nosso corpo fenomenal que se levanta em direção aos objetos, que os percebe e que os pega (MERLEAU-PONTY, 1999). Na verdade, há um projeto claro que já adiantamos acima: apresentar que a motricidade e o movimento não são dois fenômenos ligados, mas um só fenômeno de duas faces. O que Merleau-Ponty quer dizer com isto?

No ensaio A Dúvida de Cézanne (1980), Merleau-Ponty compreende bem essa imbricação entre movimento e motricidade na atividade pictórica. Percebemos que na pintura, tal qual como Merleau-Ponty a analisa, não há, primeiramente, uma cisão entre sentidos e inteligência. Não existe uma norma lógica tirada do pensamento contemplativo. O pintor escapa às alternativas prontas. Cézanne não quer representar as suas experiências. A percepção que ele, por meio da motricidade de seus movimentos, busca e pinta já são experiência e expressão. O que Cézanne busca? Não apenas as coisas (montanhas, pessoas, maçãs), mas o movimento da percepção em relação às coisas. É um ofício desaprender a ver as coisas como prontas, dadas; é uma postura experimentar o mundo, estando nele.

O corpo do pintor não é um corpo anatômico, e suas pinceladas não são compreendidas por meio da cinestesia dos movimentos. Só é possível apreciar e entender Cézanne compreendendo seu corpo como fenomenal, como um corpo que “empresta seu corpo” para fazer transformar “o mundo em pintura”. O pintor faz de seu corpo algo operante entre as coisas, e não fora delas. O mundo não está fora, mas faz parte do “mesmo tecido”, e só posso ver o mundo não acima, “como um olhar de sobrevoo”, mas por meio dele. Isso quer dizer ainda que a percepção se faz não apenas através do corpo e de seus órgãos como pensa a tradição, mas com ele. O corpo é este entrelaçado de visão, de movimento, de motricidade.

Sigamos outro exemplo de Merleau-Ponty, desta vez da obra *Fenomenologia da Percepção* (1999):

Se observo operários que descarregam um caminhão lançando tijolos um para o outro, vejo o braço do operário em sua posição inicial e em sua posição final, não o vejo em nenhuma posição intermediária e, portanto, todavia, tenho uma percepção viva de seus movimentos. Se passo rapidamente um lápis diante de uma folha na qual marquei um ponto de referência, em nenhum momento tenho consciência de que o lápis se encontra acima do ponto de referência (...). Se diminuo o movimento e consigo não perder o lápis de vista, neste momento mesmo a impressão do movimento desaparece. O movimento desaparece no momento mesmo que é o mais conforme à definição que dele dá o pensamento objetivo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 364).

O movimento não é um produto de um projeto mental, ele se dá sem que se calcule a posição dos membros em relação ao sistema de coordenadas motoras. As partes do nosso corpo não são justapostas umas nas outras, mas envolvidas. Merleau-Ponty nos ensina que cada movimento decorre de um meio sobre um fundo que é determinado pelo próprio movimento:

A visão e o movimento são maneiras específicas de nos relacionarmos a objetos, e, se através de todas essas experiências exprime-se uma função única, trata-se do movimento de existência, que não suprime a diversidade radical dos conteúdos porque ele os liga, não os colocando todos sob a dominação de um “eu penso”, mas orientando-os para a unidade interssensorial de um “mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192).

Isto significa que há uma lógica corporal que age segundo uma intencionalidade que é solidária a um certo tipo de poder corporal. Voltamos ao exemplo dos operários jogando os tijolos. Esse referido exemplo nos remete a uma questão muito importante na *Fenomenologia da Percepção* (1999), que é o

caso da imitação e do hábito corporal. Quando vislumbramos os movimentos dos operários, não conseguimos criar a cisão da motricidade com o movimento, como afirmamos, esse é um só fenômeno. E, sob a perspectiva dos operários, eles exercem tais movimentos “sem pensar”, porque possuem um saber corporal que passa pelo conceito do hábito e que, em um dado momento, já foi imitação de outrem. Os operários, em algum momento, imitaram os gestos no ato da aprendizagem da atividade; no entanto, tomaram como suas as condutas corporais ou as expressões, e este poder é dado como potência para o corpo próprio. As atividades do operário, através de repetições incessantes, nos levam à falsa ideia de um automatismo do movimento. Porém, para Merleau-Ponty, não se trata de poder repetir um movimento ou procedimento isolado, mas de adquirir um campo amplo contextual de possibilidades de ações e respostas – uma potência – que nega aquela concepção racionalista que coloca a mente sobre o corpo.

Vamos agora, nesse momento, pensar a imitação. Para Merleau-Ponty, imitar é uma operação corporal. Ele retoma os postulados de Jean Piaget, que teria entendido o fenômeno da aquisição de comportamentos na infância através dos fenômenos de assimilação e de acomodação. Nesta lógica, a criança assimilaria um comportamento quando estivesse pronta para tal processo, de acordo com estágios do desenvolvimento infantil (Ribas; Moura, 2002). Para Piaget³⁷, imitar significa o começo de uma assimilação e propulsora da função representativa. Merleau-Ponty recusa essa tese. Ele compreende que a criança não pretende imitar o gesto do outro, mas pretende atingir um resultado global do outro que está fazendo os gestos à sua frente para se comunicar. Em outras palavras, a criança não busca o detalhe dos gestos, mas o gesto como um todo. Ela experimenta um poder de realizar gestos dotados de sentido. A imitação seria algo aderente à existência corporal enquanto tal: um poder de expressar o movimento do outro, mas não de repetir a conduta do outro. Não é um poder de

³⁷ Segundo Ribas e Moura (2002), a imitação tem sido analisada sob diversas perspectivas teóricas para compreender as etapas do desenvolvimento da criança. No caso da teoria de Piaget, a imitação sofre um processo de transformações a partir da ação da criança sobre os objetos do meio, durante os seis estágios do período sensório-motor. Só ao final do último estágio a ação se torna interiorizada, e a criança adquire a possibilidade de imitar eventos sem a presença da figura modelo. Vejamos que todos os conceitos em Piaget ainda estão pautados em uma racionalidade separada do desenvolvimento corpóreo. Merleau-Ponty analisa exatamente essa diferença da psicologia de Piaget em relação ao seu estudo sobre a motricidade, hábito e imitação.

síntese intelectual, ou de poder de associação dos gestos, mas poder realizar um gesto que se reconhece possuir em si. Para Merleau-Ponty, imitar é uma operação corporal carregada de sentido.

Após a compreensão da imitação, vamos voltar a questão do hábito corporal. Na Fenomenologia da Percepção (1999), Merleau-Ponty faz uma análise sobre a aquisição dos hábitos motores em que se procura demonstrar que, para aprender os passos de uma dança, por exemplo, se faz necessário uma atuação do corpo como “mestre do movimento”. Afasta-se, assim, a ideia de um centro memorizador de fases consecutivas a serem executadas conforme as ordens do intelecto. Não se trata simplesmente da aquisição de uma atividade motora de forma mecânica apreendida por meio da repetição. Quando estamos aprendendo uma modalidade de dança e atentamos para os movimentos de forma objetiva, geralmente nos perdemos nos movimentos. A dançarina que está efetivamente nessa situação de aprender os movimentos, não vê seus gestos objetivamente.

Sigamos essa ideia merleau-pontyana trazendo outros exemplos cotidianos e pedindo a permissão ao leitor para apresentar em primeira pessoa. Quando eu escrevo essa dissertação, não consigo pensar objetivamente os movimentos dos dedos na tecla do computador. Se tento por algum motivo “pensar” os movimentos, encontro dificuldades de finalizar a frase iniciada. Isto quer dizer que, quando me coloco diante de uma situação familiar não procuro pelas partes do nosso corpo interrogando-as, pois simplesmente todas as partes se envolvem sem que eu tenho a intenção de ordená-las.

O mesmo podemos pensar sobre aprender a dirigir um automóvel. O ato de dirigir, que é algo tão difícil para o iniciante e ao mesmo tempo extremamente familiar para o condutor praticante, se explica por uma espécie de prolongamento do corpo próprio ante o objeto em questão. Se perguntarmos para as pessoas que dirigem se elas “pensam” seus movimentos antes de executá-los, elas dirão que se pensarem seus atos, com certeza, irão errar todos os movimentos seguintes. Assim como a dançarina, o condutor não pode “pensar” seus gestos objetivamente. Ele ensina que “é o corpo, como frequentemente o disseram, que apanha (*kapiert*) e que “compreende” o movimento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 198).

Merleau-Ponty apresenta um exemplo que remete à questão dos gestos de um artesão, ou trabalhador quando diz:

Da mesma maneira, o sujeito posto diante da sua tesoura, sua agulha e suas tarefas familiares não precisa procurar suas mãos ou seus dedos porque eles não são objetos a se encontrar no espaço objetivo, ossos, músculos, nervos, mas potências já mobilizadas pela percepção da tesoura ou da agulha (MERLEAU-PONTY, 1999, p.153).

Um sujeito que trabalha na usando as ferramentas na metalurgia, por exemplo, não precisa encontrar o lugar que deve encaixar seus dedos para iniciar o trabalho nas máquinas. Existe, podemos dizer, um espaço corporal, já “familiar”, vivido ambientado com o corpo próprio. Em outras palavras, podemos assumir a ideia que o hábito é uma resposta imediata de nosso corpo, sem que seja preciso perguntar como isso é possível. O hábito “não é uma síntese intelectual” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.197). Trata-se de uma esfera já constituída e já sabida. O conceito de hábito elimina a concepção dualista de mente e corpo (aquela ideia de eu seria a minha mente) e permite, então, pensarmos nossa relação com as coisas no mundo através da possibilidade de ultrapassar nosso corpo e expandir nosso modo de ser diante de outros artefatos. O hábito oferece pensar a questão da educação diferente daquela compreendida pelos mecanicistas. Merleau-Ponty reforça essa ideia, ao dizer que:

Toda a teoria mecanicista se choca com o fato de que a aprendizagem é sistemática: o sujeito não solda movimentos individuais a estímulos individuais, mas adquire o poder de responder por certo tipo de soluções a uma certa forma de situações, as situações podendo diferir amplamente de um caso ao outro, os movimentos de resposta podendo ser confiados ora a um órgão efetuator, ora a outro, situações e respostas assemelham-se nos diferentes casos muito menos pela identidade parcial dos elementos que do pela comunidade de seu sentido (MERLEAU-PONTY, 1999, p.197).

Trazendo novamente à tona o exemplo da nossa escrita e a procura dos fichamentos e das anotações sem que tenhamos que pensar sobre tal movimento em direção a eles, percebemos que nosso corpo é capaz de agir sem que precisemos perguntar como agir. Estendemos nosso braço diante das anotações e pegamos todas anotações devidas para nossa escrita, sem que tenhamos que perguntar com qual braço iremos realizar tais ações. De repente, nos “flagramos” lendo as anotações. Isso acontece porque nosso corpo já possui esse saber corporal. Podemos afirmar que esse gesto de apreender os textos e

anotações já existem em nós de tal forma que não precisamos passar por nenhum tipo de pensamento. Nossos gestos já são hábitos em nossa existência. Entendemos que “o hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência antes anexando a novos instrumentos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 199).

Merleau-Ponty apresenta o exemplo de datilografar para essa nova compreensão de corpo. Vejamos mais de perto essa questão. Quando estamos digitando esta dissertação, não precisamos saber onde estão as letras que irão compor as palavras e formar as palavras. Digitar não é saber onde estão as letras do teclado, nem mesmo pelo processo da repetição, um reflexo condicionado. “Se há o hábito não é nem conhecimento e nem automatismo, o que, então? Trata-se de saber um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que se poder traduzir por uma designação objetiva (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 199).

Pelo exposto até aqui, podemos afirmar que o corpo é uma unidade sistêmica e não aquela ideia de motricidade da visão clássica do movimento como uma intenção ordenada por uma consciência em si; ele vê o corpo no mundo e o compreende sem a necessidade de qualquer representação. A motricidade, portanto, não é serva da consciência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 193), mas sim um movimento que se apresenta como uma significação já possível do “eu no mundo”. Por fim, fica evidente que na filosofia merleau-pontyana a consciência não o ordenou, conseguindo localizá-lo no tempo e no espaço, mas porque ele pode ser reconhecido habitando no tempo e no espaço. Vejamos diante de todos os exemplos acima que, para manusear determinado instrumento, objeto, não precisamos recordar cada movimento para executá-lo. Nosso filósofo nos afirma que “ser corpo (...) é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: **ele é no espaço** (MERLEAU-PONTY, 1999, 202 – grifo nosso).

Mas há algo de fundamental nessa descoberta do hábito no corpo próprio que é a questão da possibilidade. Quer dizer, se eu disponho de um saber frente a situações conhecidas, ao mesmo tempo, “eu posso” agir diferentemente frente à mesma situação. Podemos acreditar, *a priori*, que executaremos o modo habitual, sem excluir que eu posso agir de outro modo. Nosso corpo é a origem de todos os outros, “aquilo que faz com que elas

comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203). Estamos sempre prontos para uma nova aprendizagem por meio do corpo próprio. Isso significa que há uma situação de abertura na ação que é simplesmente determinada pelo hábito. O fenômeno do hábito nos convida a remanejar a nossa noção tanto de compreensão quanto de corpo. “Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação”, ele explica. E o corpo “é nosso ancoradouro em um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 198).

Para Merleau-Ponty (1999), perceber é, a partir do passado, que não me é totalmente conhecido (corpo habitual), e apoiado na materialidade do presente (corpo atual), lançar-se ao futuro, que não me é totalmente previsível (corpo perceptivo). Portanto, sou sempre corpo atual, mas dirigido por hábitos que retomo de maneira expressiva pela motricidade (MÜLLER, 2000). Trazendo essa visão de corpo atual e corpo habitual, apresentamos a concepção de Ferreira (2002), ao analisar o trabalho dos petroleiros. Ele observa que os indicadores dos painéis não são suficientes para dar conta do processo. Ele mostra que a relação dos trabalhadores com os ruídos, os cheiros, enfim, uma infinidade de “índices” não prescritos na formação técnica e científica, são de grande utilidade e é este conhecimento tácito que deve ser estudado.

Entendemos que esse exemplo dentro da área da educação e trabalho se faz muito pertinente para compreendermos como a ideia de corpo próprio em Merleau-Ponty contribui para repensar os corpos na educação tecnológica. O corpo próprio não é resultado de múltiplas causalidades, mas, é este ser que experencia a realidade, ou seja, tem uma visão de mundo estando nele. Assim, confirma-se: não é o corpo mero objeto, mas é um corpo sujeito. Assim o homem “pensa ao mesmo tempo que sua percepção penetra nas coisas e que se faz aquém de seu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 20). O que os autores da área da educação e trabalho chamam de conhecimento tácito, compreendemos que é aquilo que Merleau-Ponty intitula como saber corporal do corpo habitual, que se apropriou dos gestos; no entanto, por ser um sujeito encarnado no mundo, não é totalmente previsível, pelo contrário, está sempre aberto para novas possibilidades a partir da sua relação com o mundo. O conhecimento individual existente em cada trabalhador é consequência do saber

corporal. Essa é a parte que Junior (2009) intitula de parte “viva” ou “inultrapassavelmente humana” que merece ser estudada.

Sendo assim, podemos afirmar ainda que Merleau-Ponty tem em mente que aquele saber corporal que apresentamos em outro momento pode ser respondido tanto de forma habitual, quanto de outra forma. Na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), Merleau-Ponty oferece alguns exemplos famosos para explicar essa relação, tanto do hábito como da mudança, sob a descrição fenomenológica. Sigamos os exemplos:

Uma mulher mantém sem cálculo um intervalo de segurança entre a pluma de seu chapéu e os objetos que poderiam estragá-la, ela sente onde está a pluma assim como nós sentimos onde está nossa mão. Se eu tenho o hábito de dirigir um carro, eu o coloco em uma rua e vejo que “posso passar” sem comparar a largura da rua com dos para-choques, assim como transponho uma porta sem comparar a largura da porta com a de meu corpo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 198).

Vejamos a transmutação de alguns conceitos da tradição a partir da ideia de corpo próprio. Nós não andamos pelas ruas e avenidas explorando o comprimento dos objetos que precisamos ultrapassar ou conviver com eles. Merleau-Ponty apresenta a relação do cego com a sua bengala que deixa de ser para ele um objeto e transforma-se em uma zona sensível, “um análogo do olhar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 198). Assim como o exemplo do cego com a bengala, podemos pensar, sob outra perspectiva, a relação do pintor com o pincel no ato da pintura, da bailarina com a sua sapatilha na criação coreográfica, do trabalhador e seu artefato material para a feitura do produto. No caso do exemplo do cego, a bengala de se torna “a extensão” dos sentidos. Ele “vê” com a bengala.

Todos os demais exemplos mostram que o sujeito deixa-se penetrar por uma outra significação, utilizando-se de um objeto para se relacionar com o mundo, estando nele. A relação do corpo com os objetos “não se define como posições objetivas em relação à posição objetiva de nosso corpo, mas eles se inscrevem em torno de nós o alcance variável de nossos objetivos e nossos gestos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 198). Voltando aos exemplos *merleau-pontyanos*, podemos compreender que o cego e sua bengala deixam de ser dois corpos e passam a se apresentar como um esquema. O cego assimilou a si um “novo núcleo de significação”.

Como exposto por Merleau-Ponty, o corpo compreende e o hábito é adquirido quando ele se deixa penetrar por uma significação nova, quando seus gestos com os objetos cria um novo núcleo significativo e não um conjunto de leis fechadas. Por isso, Merleau-Ponty, em determinado momento na *Fenomenologia da Percepção* (1999) compara o nosso corpo à uma obra de arte. Trazendo as palavras de Merleau-Ponty, ele ensina que “não é ao corpo objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208). Ele afirma isso porque em relação à obra de arte não é possível que se separe a expressão daquilo que é expresso. Por isso as obras são indivíduos. Ele mostra que “um livro, um romance, um quadro, uma peça musical, são indivíduos, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209).

A relação do corpo com os objetos amplifica os sentidos. Assentimos que a bengala do cego é uma extensão sensível e, portanto, aumenta a amplitude do tocar. Em outras palavras, a bengala deixa de ser apenas um mero artefato material, uma externalidade. A bengala são os olhos do cego, com a capacidade de tocar e ser tocado. Podemos trazer à tona outros exemplos: o instrumento de trabalho, seja ele um computador, uma tesoura ou um saxofone. Seja um instrumento de locomoção como um automóvel ou uma cadeira de rodas, todos eles são amplificadores de sentidos corporais. Se ampliamos nossa relação com o mundo, como faz o cego com sua bengala, ampliamos a nós mesmos e, simultaneamente, o que é o mundo para nós e também para os outros.

De acordo com Merleau-Ponty, essa análise da motricidade permite entender a existência de modo diferente da ideia de um sentido interior apregoadado pelo racionalismo. Reduzido a uma atividade do pensamento, o *cogito* não dá conta da riqueza das experiências do ser no mundo.

Compreendemos até aqui que a ideia de corpo próprio em Merleau-Ponty apresenta uma nova possibilidade de pensar o corpo dentro do âmbito educacional. A relação do sujeito no mundo juntamente com os objetos e com os outros, nos direciona para uma mudança de comportamento, a fim de desenvolver por meio do corpo uma autonomia diante da vida.

Na modalidade da educação profissional e tecnológica, tal questão de novos sentidos por meio do esquema corporal é um tema fundamental, afinal, nessa modalidade de ensino referida, uma questão importante se passa pela repetição dos gestos, colocando o trabalho e/ou atividade manual aquém da intelectual. Vejamos mais de perto essa situação. Pinto (*apud* Junior, 2009), ao pesquisar tais tarefas repetitivas no trabalho, conclui que há um predomínio da supervalorização entre as habilidades cognitivas pelas atividades musculares ou manipulativas. Ela afirma que:

A desqualificação do trabalho, em sua dimensão sensorial, pressupõe seu enriquecimento em outra dimensão: a cognitiva e intelectual, além da multiabilitação, o que não significa, necessariamente, maior controle sobre o seu processo de trabalho (PINTO, *apud* JUNIOR, 2009, p. 518).

Esses autores e autoras nos mostram que a ideia de corpo dentro na discussão sobre educação e trabalho, ainda persiste numa concepção de corpo máquina, ou seja, o entendimento da execução de uma atividade manual é de um corpo subserviente ao trabalho intelectual. Diversos autores que pesquisam a questão do corpo no trabalho e, conseqüentemente, estudam a modalidade da educação tecnológica, confirmam que a filosofia de Descartes é, ao mesmo tempo, “reflexo” e “programa” do corpo produtivo capitalista, como constamos no estudo de Junior (2006), que percebe que toda a questão contemporânea acerca do corpo passa pela reflexão e discussão do corpo-máquina cartesiano. Ele diz:

Esse parâmetro de análise da distinção entre trabalho intelectual e manual, baseado na dicotomia de Descartes, é presente tanto na negligência com o que a questão do corpo e do trabalho é tratada, como na forma como essa temática começa a ser discutida de maneira sistemática pela administração e sociologia. De um lado, ao verificarem que o trabalho é corporal ou intelectual, os estudiosos se dedicam a um enfoque ou a outro, de acordo com a configuração, mais ou menos “física” ou “intelectual”, da organização produtiva. Ou então, afirma-se a importância do corpo para quem trabalha, chamando a atenção para uma dimensão até então desconsiderada e que poderá deixar de sê-lo à medida que se valorizem mais os sentimentos, para que eles sejam “liberados”, e menos a razão, tida como limitadora e limitada (JUNIOR, 2006, p. 52).

Le Breton (2003), avança nessa perspectiva do pensamento cartesiano. Para ele, toda a ideia do corpo seja o apêndice da máquina, e não o próprio homem; é esta cisão que é possibilitada pelo pensamento de Descartes. É interessante verificar que o dualismo entre pensar e fazer, sobretudo quando

diz respeito às questões técnicas e seus relacionamentos com a questão produtiva, é alvo de muitas críticas. Nesses estudos, a preocupação dos autores em estudarem o papel do conhecimento tácito descortina uma possibilidade para que a área da educação profissional e tecnológica possa contemplar as inquietações sobre a corporeidade.

A concepção do corpo próprio na filosofia de Merleau-Ponty desmonta essa compreensão de corpo a serviço do intelecto. Relacionamo-nos no mundo através de nossa intencionalidade e é o corpo, pela sua capacidade motora, que se encontra com os objetos, com os outros por meio de uma motivação. Somos sempre corpos atuais, mas dirigido por hábitos que retomamos de maneira expressiva pela motricidade. Nessa perspectiva, há uma significação que vai sendo refeita, conforme os contextos vão se modificando, à medida que a aprendizagem vai se apresentando de modo diferente. A relação do corpo próprio com os objetos que participam com ele no mundo, amplia sempre a sua forma de ser no mundo. Posto isto, entendemos a urgência das modalidades educacionais e, em especial a educação profissional e tecnológica inserir a corporeidade nos currículos, não a deixando apenas no campo do conhecimento da Educação Física e das Artes.

Veremos no tópico seguinte que a ideia de corpo próprio a partir dessas dimensões de motricidade e espacialidade contribuiu para autores como Dom Ihde, da corrente da pós-fenomenologia ampliar a questão de corpo no mundo contemporâneo, em que os corpos possuem uma relação alargada com a tecnologia e, muitas das vezes uma relação de incorporação. Sabemos da importância da pós-fenomenologia e de outros estudos que, a partir da percepção e das dimensões do corpo próprio de Merleau-Ponty, começaram a surgir em especial no século XXI. Não obstante, nossa intenção é mostrar que a contribuição da filosofia *merleau-pontyana* para outras áreas que contribuem para repensar a educação e todo o seu processo no mundo tecnologizado.

2.4 - O conceito de incorporação em Don Ihde: contribuição da dimensão da motricidade e espacialidade de Merleau-Ponty para ampliar o conceito de corpo-próprio

No tópico anterior percebemos a importância da dimensão da motricidade e espacialidade para entendermos como o corpo próprio interage com os objetos no mundo, criando assim, novos sentidos. Don Ihde, filósofo estadunidense da ciência e da tecnologia, reconhece em Merleau-Ponty o alicerce para a sua construção teórica acerca da questão do corpo, em especial, do conceito *embodiment* (IHDE, 2002)³⁸. Vale observar, portanto, que a pós-fenomenologia não é a superação da fenomenologia, mas sim uma tentativa de conciliá-la com o pragmatismo, ou seja, reconhecendo a necessidade de uma relação prática com o mundo. Ele diz:

No meu caso, mesmo antes deste trabalho, comecei a entender, ainda no começo do século XX, que as filosofias da práxis precisavam ser modificadas para poder tratar com as tecnologias dos nossos tempos, cada vez mais complexas e difusa. Assim, o que hoje eu chamo de “pós-fenomenologia” denomina o estilo de análise que eu – e agora muitos outros – empreendem. Tecnologia e o Mundo da Vida nasceu num tempo crucial e com sua ênfase sobre o multiculturalismo, a incorporação e, na ontologia de inter-relações, ele também vai em direção a uma nova práxis (DON IHDE, 2018, p. 7).

Assim sendo, Don Ihde, vai apropriar-se das contribuições de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty tomando como objeto a tecnologia. Don Ihde compreende o quanto a fenomenologia contribui para pensar a relação do sujeito no mundo, mediado pela tecnologia. A primeira percepção dele é que a fenomenologia no que diz respeito à experiência não se limita à psicologia, afinal, quase sempre quando erigimos a questão da experiência do sujeito no mundo, nos é apresentada uma perspectiva psicológica da experiência. Ele percebe que a fenomenologia busca reivindicações ontológicas mais fortes.

Outra perspectiva em relação ao enfoque fenomenológico é que as tecnologias são sempre relativas ao ser humano; adotam, conseqüentemente, valores ou significados variados e preservam o caráter ativo ou dinâmico do fenômeno tecnológico (CUPANI, 2011). Para ele, o que mais importa é mostrar que na fenomenologia os objetos e sujeitos não existem separadamente, eles estão sempre inter-relacionados de alguma forma, por meio da nossa

³⁸ O conceito *embodiment* (incorporação) é apresentado por Don Ihde em todas as obras, em especial, aquelas que refletem sobre a relação humano-tecnologia. No entanto, vale ressaltar que ela aparece com mais propriedade na obra *Bodies in Technology*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.

intencionalidade e, dentro da interpretação fenomenológica de Merleau-Ponty, pela nossa intencionalidade corpórea que nos movimenta em direção às coisas.

Já no âmbito da pós-fenomenologia, Ihde busca estabelecer uma filosofia que evidencia a existência do entrelaçamento entre o sujeito e o objeto com base na mediação tecnológica, mediação tal que nunca desempenha um sentido fixo, pré-estabelecido fora do mundo material. Essa complementação de Don Ihde é necessária, pois compreendemos que todo o nosso desenvolvimento humano se dá não pela nossa evolução biológica, mas principalmente pela implementação dos aparatos tecnológicos em nossas vidas.

Trazendo a corrente da pós-fenomenologia para a questão do estudo do corpo, Don Ihde compreende que a corporeidade na filosofia merleau-pontyana oferece subsídios necessários para nossa relação com a tecnologia. Ele admite “o que Merleau-Ponty acrescenta a este processo de análise prototípica é a correlação estritamente fenomenológica entre o corpo “vivido” e o mundo percebido” (DON IHDE, 2018, p. 64)³⁹. Don Ihde compreende que a ideia de corpo vivido, sendo uma espacialidade corporal vivenciada, pode “ser” expandida pelos artefatos tecnológicos.

Vejamos como Ihde apresenta a questão da incorporação (*embodiment*), apropriando-se do conceito e corpo próprio em Merleau-Ponty e ampliando dentro da sua compreensão mediada pela tecnologia. Cupani (2011) apresenta em seu livro *Filosofia da Tecnologia* (2011) que, para Ihde, existem várias relações existenciais que temos com a tecnologia, incluindo: relações corporais, hermenêuticas, de alteridade e de fundo. Vamos nos ater neste tópico com as relações corporais que descrevem a maneira pela qual a tecnologia vem a ser incorporada ao corpo e à experiência do mundo. No entanto, para fins de apresentação da ideia de relação humano-tecnologia de Don Ihde, vamos trazer uma citação em que ele evidencia todas as relações existenciais que possuímos com a tecnologia. Na obra *Tecnologia e o mundo da vida: do jardim a Terra* (2018), Don Ihde mostra que esta compreensão acima com os artefatos tecnológicos não é novidade do século XXI. Ele diz:

³⁹ Disponível em: DON IHDE. *Tecnologia e o Mundo da Vida: do Jardim à Terra*. Editora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó, 2018. Ebook.

Nós podemos até afirmar que nossa existência é tecnologicamente entrelaçada, não apenas no que diz respeito aos pontos críticos que emergem numa civilização tecnológica, tal como a ameaça de uma guerra nuclear ou a preocupação sobre a poluição global e seus possíveis efeitos irreversíveis, mas também no que diz respeito aos ritmos e espaços da vida cotidiana (DON IHDE, 2018, p. 16).

Ela é a nossa forma existencial contemporânea, mas sempre existiu como veremos mais à frente. Segundo o autor, nessa obra, estamos necessariamente envolvidos em uma negociação contínua e com múltiplas camadas de tecnologias desde quando acordamos. Sigamos novamente as palavras do filósofo:

Levantar-se torna-se um processo ainda mais associado ao contexto de tecnologias complexas, ao passo que nos movemos para o banheiro. Um vasto sistema de encanamento é empregado, a história dos quais remonta desde os etruscos e romanos, mas que hoje em dia emprega um vasto sistema hídrico e materiais oriundos da indústria do plástico e da metalurgia. Então nós desjejuamos numa cozinha provavelmente dominada por aparelhos elétricos e que contrastam ainda mais com as cozinhas ao longo da história. As máquinas automáticas (torradeira, cafeteira provavelmente presentes, com forno de micro-ondas, máquinas de lavar pratos, etc.) nos permitem fazer a primeira refeição do dia sem muito esforço. Depois de acordar e comer, é provável que deixemos o lar por meio de um sistema de transportes com intrincados e extensos envolvimentos em redes. Nossos novos automóveis até mesmo nos informam sobre suas condições através de um sistema computadorizado e instrumentos eletronicamente dispostos que evidenciam sua forma de comunicação humano-tecnologia. Todas essas atividades mundanas serão provavelmente acompanhadas por outras dimensões da interação humano-tecnologia (DON IHDE, 2018, p.17).

O filósofo Don Ihde enfatiza este aspecto usando a expressão “*existential technics*” (2018) sublinhando assim as respostas humanas, existenciais, aos artefatos do mundo vivido na vida de cada um e cada uma. Vejamos que nessa citação apresenta as diversas relações que temos com a tecnologia.

Sobre as tecnologias de incorporação, o que podemos constatar é que elas possibilitam não afastar o sujeito de sua condição e reposicioná-lo em direção a diferentes mundos, mas colaborar com nossa forma de ser no mundo, permitindo entendimentos mais válidos sobre o funcionamento da realidade, bem como trazer para perto e deixar à disposição percepções de mundo que eram antes inalcançáveis ou impensáveis para o entendimento. Se atualmente podemos interagir melhor e conhecer novos planetas, e desvendar a existência de vírus e bactérias, como já apontamos acima, não foi pela nossa “evolução

natural biológica”, mas porque nossos objetos de observação foram aprimorados.

Ao utilizarmos um dispositivo tecnológico, colocamos essa tecnologia dentro da nossa experiência, o que conseqüentemente, altera essa última. Don Ihde nos mostra que o uso da tecnologia como temos na atualidade altera nossa relação existencial com o mundo.

Podemos trazer essa questão, lembrando essa percepção do corpo sujeito se expandindo por meio da tecnologia nos exemplos *da Fenomenologia da Percepção* (1999). Aprendemos com Merleau-Ponty que “o hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.199). Todos os exemplos do referido filósofo, como a pena do chapéu da mulher, a bengala do cego e o automóvel, evidencia essa relação de ampliação dos nossos sentidos. Merleau-Ponty chega a afirmar que a bengala se torna uma “nova forma de ver” do cego. Essa noção de hábito, motricidade e espacialidade do corpo próprio contribuiu para Ihde traçar um novo olhar sobre a relação de incorporação da tecnologia nos nossos corpos.

Veremos que Ihde traz uma nova interpretação e amplia a ideia merleau-pontyana do corpo próprio com o manuseio dos objetos. Como dito acima, Don Ihde nomeia essa relação entre corpo-tecnologia de incorporação (*embodiment*), ou seja, essa relação é o que ocorre quando a tecnologia atua na experiência do sujeito, pois “a extensão da percepção não é limitada pelo contorno do meu corpo ou pela superfície da minha pele” (DON IHDE, 2018, p.64). Na incorporação, a intencionalidade do corpo amplia-se através do artefato a um mundo circundante em uma mediação tecnológica única. “Todo perceber, afirma Don Ihde, é, enquanto experiência, perceber como e um perceber-desde. Percebo um objeto como uma lâmpada, por exemplo, ou uma situação como uma ameaça, desde a posição do meu corpo em ação” (CUPANI, 2011, p.122).

Ihde demonstra, por meio de exemplos ordinários, que a nossa relação com a tecnologia possui um duplo efeito, a saber, ampliar ou reduzir. O exemplo mais evidente que pode ser usado para este rol de tecnologias é aquele que advém do universo dos fenômenos óticos. É o caso do telescópio, do microscópio, das lentes de modo geral. Posso “ver melhor” o mundo por meio

dos meus óculos, assim como um estudante de química “observa melhor” as moléculas com o uso do microscópio. Ao mesmo tempo, nossa percepção é destacada e limitada. Quando o aluno de química olha através do microscópio, ele “recorta” o real para ver apenas aquilo que está em foco. Quando uso meus óculos para a escrita dessa dissertação, eu “vejo” melhor a tela do computador.

Nesses dois casos, se as conexões forem exitosas, a sensação que temos é que a tecnologia se torna parte do nosso corpo. Quanto mais incorporada esta tecnologia estiver, mais ausente (transparente – conceito de Don Ihde) ela parecerá. Ihde explica que as relações de incorporação guardam um desejo profundo de serem sentidas em total transparência. Nesse caso, a tecnologia seria o próprio corpo e seus sentidos.

No exemplo da mulher com o chapéu de penas, a pena no chapéu é encarnada no sentido de que a mulher tem um conhecimento tácito da localização de pena, assim como ela tem um conhecimento tácito da localização de suas mãos. No entanto, podemos entender que a pena não é claramente um meio por meio do qual a mulher percebe e reconhece aspectos de seu ambiente. Não é usado, como a bengala de um homem cego, para estender o tato percepção (embora talvez pudesse ser usada dessa maneira), como a mulher na verdade tenta para evitar o contato entre sua pena e as coisas em seu ambiente. Então parece que esses exemplos não se encaixam no entendimento que Don Ihde tem de incorporação. O objetivo de Ihde é dar conta de padrões recorrentes de experiência que as tecnologias incorporadas trazem consigo, enquanto Merleau-Ponty está mais interessado em mostrar como as relações de incorporação são constituídas.

Nesse sentido, entendemos que as duas teorias são complementares e contribuem para repensar os corpos na educação, com atuantes no seu próprio processo, e não estáticos como se pensava a tradição tanto filosófica quanto as pedagogias e suas metodologias de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO OS CORPOS VÃO À ESCOLA

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar a contribuição do conceito de corpo próprio na filosofia de Merleau-Ponty para repensar os corpos dentro do campo educacional e, em especial na educação tecnológica. Assentimos que a tese do corpo se inicia no século XX, segundo Coutrine (2009) a partir de algumas áreas de estudo, entre elas, a fenomenologia de Husserl, que apresentou uma nova forma descritiva de apropriar das questões filosóficas, entre as quais, a do esquecimento do corpo. A partir desse entendimento, dedicamos o esforço hermenêutico deste trabalho dissertativo a uma análise dos escritos de Maurice Merleau-Ponty, discípulo de Husserl, em especial na obra *Fenomenologia da Percepção* (1999) e de alguns ensaios do autor para a feitura desse estudo, buscando conciliá-lo com as questões pertinentes ao campo educacional. Compreendemos que Merleau-Ponty não escreveu sobre educação estritamente no percurso de sua vida, a não ser em notas para os cursos que ministrou e que foram posteriormente publicados. No entanto, admitimos que suas reflexões sobre o corpo próprio, em especial na segunda obra *Fenomenologia da Percepção* (1945-1999) - são fundamentais para repensar os corpos na educação.

Neste percurso, deparamo-nos com o campo conceitual que rodeia a filosofia e a ciência moderna e, como elas contribuíram para consolidar uma educação pautada na racionalidade. Notamos que, segundo Merleau-Ponty, uma filosofia que queira lançar-se a uma investigação neste aspecto precisa “reaprender a ver o mundo”, o que não é tarefa das mais fáceis. Por este motivo, dedicamo-nos primeiramente apresentar que a filosofia e a ciência. Segundo Merleau-Ponty, precisam “descer à terra” para dialogar com as outras ciências que abordam a questão da experiência. Vimos ainda que a experiência do mundo percebido é uma nova relação proposta pela sua fenomenologia de se chegar à verdade. É diante dessa existência indivisa entre corpo e mundo que Merleau-Ponty se aproxima do pensamento moderno para repensar diversos conceitos, entre eles, o corpo, que passa a ser compreendido como corpo vivido, ativo e de potência simbólica.

No primeiro capítulo apresentamos a crítica da filosofia *merleau-pontyana* em relação ao conceito de corpo máquina de Descartes. Merleau-Ponty faz uma leitura crítica da metafísica de Descartes e traça uma problemática própria. Vimos que para Merleau-Ponty o conflito interior na filosofia cartesiana pode ser resumido no fato de Descartes ter-se deparado com uma questão paradoxal: a existência do corpo humano, vivo, corpo que “eu sou”. Descartes não admite pensar a “mistura” do espírito com o corpo, se esquivava da questão e não resolve o conflito. Ao apartar a filosofia do campo da experiência, ele não integra o conhecimento, fechando assim à filosofia todos os engajamentos da alma/ mente. Vimos que o objetivo de Merleau-Ponty ao trabalhar o problema da união da alma e do corpo é construir uma nova ontologia que se oponha à ontologia cartesiana e seus dualismos.

Dessa forma, nosso autor conduz seu pensamento para uma problemática da encarnação através de uma filosofia da existência e do corpo sob a influência de diversas correntes que fundavam o pensamento dos filósofos franceses no início do século XX, como a filosofia de Gabriel Marcel; a Gestalt, e, principalmente, a corrente da fenomenologia de Husserl. Mostramos que a crítica que Merleau-Ponty faz contribui para repensar o lugar do corpo na educação contemporânea, com ênfase maior na educação profissional e tecnológica.

No segundo capítulo apresentamos o corpo próprio como o contrário do corpo máquina em Merleau-Ponty e a construção desse referido conceito na trajetória de sua filosofia. É, portanto, nesse período de formação e fundação, em reação à tradição racionalista que torna incompreensível a unidade do ser humano como corporeidade e impensável as relações com o mundo e com o outro, que a filosofia merleau-pontyana volta-se marcadamente para a questão da união da alma e do corpo. Para tanto, Merleau-Ponty apropria-se de alguns conceitos da fenomenologia de Husserl como a consciência intencional, o tema “voltar às coisas mesmas, o “mundo vivido” para a feitura de sua tese. A partir da compreensão da fenomenologia sob a perspectiva merleau-pontyana, encontramos o solo propício para apresentar o corpo próprio e todas as suas dimensões.

Merleau-Ponty vai encontrar na percepção a restituição integral da relação do sujeito com o mundo. A percepção na sua filosofia torna-se corpórea

e intencional. Mais precisamente, para ele, a percepção intencional não é uma mera receptividade dos dados sensíveis, mas uma percepção dotada de significação própria. Da Fenomenologia da Percepção (1999), destacamos a intencionalidade operante e suas dimensões – intencionalidade, espacialidade, motricidade e sensibilidade - dando ênfase em duas dimensões que são a espacialidade e a motricidade. A motricidade não diz respeito apenas à capacidade de mover o corpo, mas, sobretudo, a sua capacidade de dirigir-se ao mundo.

Já a espacialidade não é apenas a ocupação de um espaço, mas de um corpo que cria as próprias condições espaciais. Ambas não são dois fenômenos ligados, mas um só fenômeno de duas faces. Merleau-Ponty apresenta a dimensão da motricidade para evidenciar como o corpo age e se expressa no movimento executado. Esta não pode, então, ser reduzida ao mental nem ao meramente fisiológico, mas é um modo de estarmos sempre direcionado ao mundo. Ela ultrapassa, dessa forma, a concepção de uma motricidade anatômica que é estudada, inclusive, no campo educacional.

Delineamos ainda nesse capítulo que o corpo próprio e suas dimensões evidenciam que há um saber corporal que antecede a ideia de um saber intelectual. Merleau-Ponty nos mostra que o corpo apanha e compreende o movimento, e, é desse modo que se adquire o hábito, que é a apreensão motora de uma significação motora. O conceito de hábito elimina a concepção dualista de mente e corpo e permite, então, pensarmos nossa relação com as coisas no mundo através da possibilidade de ultrapassar nosso corpo e expandir nosso modo de ser diante de outros artefatos. Habituar-se é, portanto, instalar-se nos objetos a ponto de fazê-los participar de nosso próprio corpo. Mas é também uma possibilidade. Quando executamos o modo habitual, não excluimos a possibilidade de agir de outro modo. Estamos sempre prontos para uma nova aprendizagem por meio do corpo próprio. Isso significa que há uma situação de abertura na ação que é simplesmente determinada pelo hábito.

A partir desses apontamos nesta pesquisa, concordamos que o corpo sempre foi apartado das questões filosóficas como corpo ativo, vivo e como potência de significados nas relações com o mundo e com o outro. As consequências desse pensamento perduram ainda hoje nas questões educacionais. Como já apresentamos na segunda parte do primeiro capítulo, o

corpo sempre foi abordado nas diversas modalidades de ensino como um corpo instrumental, ou seja, uma extensão a serviço do pensamento. Trabalhar a corporeidade, portanto, nunca foi algo imprescindível dentro da educação. Pelo contrário, o corpo para a educação sempre foi visto o lugar de subserviência ao intelecto. A abordagem do corpo dentro da educação passa pela questão anatômica, biológica, fisiológica, mas apartado da vivência. Admitimos essa ideia nas principais modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. Pensar o lugar do corpo na educação e, em especial nas escolas, é afirmar que o corpo não é um instrumento das práticas educativas. Somos um corpo em movimento. Todas as ações no processo de aprendizagem - ler, escrever, contar, narrar, dançar, digitar, jogar - são produções do sujeito que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade.

Trazendo a temática especialmente para o campo da educação profissional e tecnológica, entendemos que o corpo é também cindido do pensamento. Descobrimos a inexistência do estudo sobre a corporeidade e corpo próprio dentro da supracitada modalidade. Tanto é fato que na referida modalidade, quando o estudo do corpo aparece como apêndice nas pesquisas acadêmicas, a discussão perpassa pela questão do dualismo do trabalho manual e do trabalho intelectual, sendo este último sempre visto como superior. Nos chamou a atenção que existe um predomínio para as habilidades cognitivas em relação às habilidades manipulativas que contribui, inclusive, para uma divisão social do trabalho.

É como se o corpo “não pensasse” e tivesse apenas a possibilidade de atuar com repetitividade dos gestos e automatismo. O corpo, nesse sentido, sempre é visto como objeto, restringindo a ação motora à técnica, e também as regras pré-estabelecidas para relação do sujeito com os artefatos. Essa compreensão de corpo objeto, herança de uma concepção cartesiana do corpo, reduz o homem à racionalidade. Essa forma de descrever o corpo, reduzindo-o ao que é observável ou passível de uma comprovação matemática, tem criado uma educação padronizada, apartando os sentidos, os afetos e, com isso, a impossibilidade de autonomia do sujeito no mundo. Compreendemos que ainda existe o abandono da questão do corpo, e, por esse motivo, há uma revalorização na discussão baseado na crítica a Descartes, com a intenção de

superar a hierarquização que valoriza o trabalho intelectual em detrimento do manual ou corporal.

Precisamos entender que não somos máquina automáticas, sem intencionalidade motora e sem qualquer relação com os outros e o mundo de modo geral. O conceito de corpo próprio em Merleau-Ponty oferece uma nova abordagem diferente daquela que entende o corpo apenas como instrumental, passível de discipliná-lo, tanto para as atividades escolares, como também para as atividades no mundo do trabalho. Essa concepção, historicamente reconhecida e apresentada nesse trabalho, não corresponde às necessidades do sujeito contemporâneo.

No campo da educação profissional e tecnológica, autores como Junior (2006 - 2009) e Kuenzer (2002- 2009) apontam a necessidade de retomar o sentido de percepção no mundo do trabalho para erigir a corporeidade como tema fundamental no século XXI.

Sobre essa lacuna, buscamos discutir o conceito de corpo próprio e suas dimensões, especialmente as da espacialidade e da motricidade, que revelam a existência de um saber corporal que ultrapassa a ideia mecanicistas dos gestos, convocando dessa forma uma abordagem do corpo na educação. Kuenzer (2002) evidencia que se se pensarmos a questão epistemológica no campo da educação profissional e tecnológica, encontramos três grandes correntes: o positivismo, a fenomenologia e a dialética marxista. Dentro da perspectiva do corpo, diversos autores da modalidade da referida educação propõem uma reflexão sobre a dicotomia entre conhecimento tácito e conhecimento intelectual (ou racional) a partir da dialética marxista. Para eles, conhecimento tácito é aquilo que “escapa” às reflexões sobre o processo de aprendizagem para o mundo do trabalho. Alguns autores como Llory (*apud* Kuenzer, 2002) apresentam que o conhecimento tácito deve ser repensando nas formações profissionais, pois, quando os artefatos tecnológicos falham (máquinas, painéis de navios, equipamentos da microeletrônica), ou quando o sistema de controle não previu proteção para alguma situação, “o controle dos acidentes depende do conhecimento dos trabalhadores, ou seja, do trabalho vivo” (Llory *apud* Kuenzer, 2002, p.81). Essa é a parte que Junior (2009) intitula de parte “viva” ou “inultrapassavelmente humana” que merece ser estudada e que já comentamos ao longo desse estudo. Entendemos que aquilo que esses

autores nomeiam de conhecimento tácito, Merleau-Ponty intitula de saber corporal do corpo habitual, que se apropriou dos gestos, sempre aberto para novas possibilidades a partir da sua relação com o mundo. Dejours (*apud* Junior, 2009) afirma que o saber tácito (ou saber prático) não é elaborado ou ensinado nas instituições profissionalizantes e assume que “este envolvimento do corpo na tarefa, assim como a primazia da percepção, coloca a inteligência prática, tanto em seu desencadear quanto em sua intencionalidade, numa temporalidade atual que somente a fenomenologia permite captar e comentar” (Dejours *apud* Junior, 2009, p. 77).

Entendemos a partir dessas “pistas” nos textos que abordam as discussões sobre o corpo dentro da modalidade de educação tecnológica, que se faz necessário repensar os corpos dentro das práticas educacionais sob a perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty. Precisamos preparar os indivíduos para o trabalho, ultrapassando aquelas metodologias e práticas pedagógicas que ainda persistem nas dicotomias, dentre elas, aquela do corpo e da mente, do conhecimento teórico e prático, do trabalho manual e do trabalho intelectual. Na educação formal, somos estimulados a dominar os conteúdos, fazemos parte de uma educação voltada para a “cabeça”, perpassando a ideia de que conhecer teorias garantem uma boa aprendizagem. Buscamos outro caminho para trabalhar a partir das leituras sobre o corpo em Merleau-Ponty. Por isto, tentamos responder à pergunta: Por que seria importante envolver a corporeidade dentro do processo de aprendizagem do sujeito na modalidade de educação tecnológica e também de Ensino Superior? Ora, se o saber tácito é eminentemente corporal, precisamos, desta forma, levar “os corpos para a escola”, inserir na educação propostas que coloquem os corpos atuantes dentro da sala de aula.

Durante todo o nosso estudo, mostramos que a escola e as demais instituições educacionais abandonam o corpo próprio, reduzindo-o ao corpo objetivado da ciência e da filosofia moderna. Pelo exposto, buscamos colocar algumas práticas pedagógicas dentro da atividade da docência nos cursos tecnólogos e também no curso de Pedagogia, sem intenção de tornar este estudo uma pesquisa de campo, até porque temos a clareza da opção da metodologia bibliográfica.

Para tanto, em busca de uma experimentação particular, resgatamos o referencial teórico de Merleau-Ponty sobre o corpo próprio e suas dimensões buscando algumas metodologias e ferramentas possíveis para colocar o corpo como cognitivo dentro da sala de aula. Pesquisamos novas metodologias e novas práticas que trouxesse a fenomenologia como “fundo” para as atividades em sala de aula. Através da fenomenologia, podemos realizar a descrição de forma interpretativa dos fenômenos observados como filmes e documentários, o que pode gerar uma discussão que estimula a produção de experiências dos alunos e alunas. Buscamos trabalhar com a dramatização, jogos e desenhos. Outra alteração da nossa prática pedagógica colocando a corporeidade como centro da experiência de aprendizagem foi mudar a estrutura da sala de aula e até mesmo usar outros espaços, inclusive os virtuais, para as aulas. Retiramos as filas e trocamos por semicírculos, por atividades em pé, aulas com os corpos deitados ou até mesmo caminhando pela cidade. Em uma perspectiva fenomenológica, entendemos que é no mundo vivido pela experiência que surge o conhecimento, ou seja, ao realizarmos práticas educativas nestes espaços, criamos um cenário propício a interações, em que experiências cognitivas, afetivas e motoras se ampliam, fazendo com que a atividade incorpore e ganhe significado.

Os registros de experiências das aprendizagens (como fotos, imagens, *selfies*, poemas, recursos audiovisuais) foram inseridos no lugar de avaliações formativas e somatórias. Não havia limitação para o processo de aprendizagem. A única condição era que o aluno e a aluna registrassem a experiência vivida de seu conhecimento usando da corporeidade no processo de aprendizagem. Observamos uma melhora na participação dos alunos e alunas no processo de aprendizagem, uma promoção do autoconhecimento e autorregulação de todo o seu percurso.

Durante o estudo para a pesquisa, observamos que todas as vezes que buscamos abordar o corpo dentro do espaço educativo, ele é sempre visto como aquele fisiológico, anatômico, que necessita de algum treinamento ou disciplina para o processo de aprendizagem. O que descobrimos com a ideia de corpo próprio é que o corpo é aquele vivenciado por nós enquanto realização de nossas intenções e projetos. Nesse sentido, podemos afirmar que entendemos o corpo próprio como um princípio educativo.

Sem ambicionar oferecer uma resposta direta sobre o tema do corpo próprio na educação, acreditamos que o caminho percorrido por este estudo, por meio da metodologia bibliográfica, pode colaborar para pesquisadores da área da educação tecnológica justamente por ter sustentado a ideia da importância da corporeidade para novas possibilidades de trabalhar o corpo dentro da referida modalidade. Esse estudo pretende ainda criar um canal de diálogo com pesquisadores que refletem sobre o corpo nas áreas próximas da filosofia, como a sociologia, a psicologia e antropologia da educação.

Acreditamos também que o presente estudo pode ter continuidade em outras pesquisas importantes sobre a percepção e o corpo que hoje são retomadas no campo das ciências cognitivas e da filosofia da tecnologia, como apresentamos na pós-fenomenologia de Don Ihde. Portanto, podemos entender que essa pesquisa não esgota as discussões acerca do tema, muito antes, revela um ponto de partida para outras pesquisas relevantes. Sugerimos alguns temas de pesquisas futuras: 1) Estudo de campo sobre as atividades que privilegiam a corporeidade no processo de aprendizagem nas instituições escolares; 2) A incorporação das tecnologias na educação tecnológica; 3) O estudo do corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty e as ciências cognitivas: estudo do hábito como operador cognitivo.

Por tudo isso, nesse sentido, está colocada em cena a crítica de Merleau-Ponty acerca do modelo de corpo como instrumental, enfatizando-se a compreensão a partir de uma percepção motriz, ou seja, do movimento do corpo. O estudo do corpo em Merleau-Ponty contribui para ampliação do fenômeno da aprendizagem, não apenas como uma apropriação de sentidos, mas como incorporação, isto é, refere-se ao fato de sermos corpos, com uma infinidade de possibilidades sensório-motoras, imersos no mundo tecnologizado.

REFERÊNCIAS

- ABAHT, A. J.; CAMINHA, I. de O. Merleau-Ponty e o fisicalismo. **Rev. Filos. Aurora**, Curitiba, v. 24, n. 35, p. 615-638, jul./dez. 2012.
- ANDRADE, E. B. de. **Corpo e Consciência: Merleau-Ponty crítico de Descartes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2010.
- BARBARAS, R. *et al.* **Phénoménologie & esthétique**. Paris: Encre Marine, 1998.
- BARBARAS, R. Le dualisme de La Phénoménologie de La Perception. In: BARBARAS, Renaud. **De l'être du phénomène**. Grenoble: Editions Jérôme Millon, 1991. Cap.1, p.27-42.
- BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BÖHLE, F.; MILKAU, B. **De la manivèle à l'écran: l'évolution de l'expérience sensible des ouvrières lors des changements technologiques**. Paris: Eyrolles, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- CATANI, A. M. *et al.* (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CARBONE, M. **La visibilité de l'invisible: Merleau-Ponty entre Cézanne e Proust**, 2001. Hildesheim-Zurich-New York: Editora OLMS.
- CARBONE, M. *Uma obra em debate com o cartesianismo*. In: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ano XI, n. 378. São Leopoldo, 2011.
- CARDIM, L. N. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009.
- CARBONE, D. R. **Fenomenologia**. São Paulo: Editora Vozes, 2012. E-book.
- CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COUTRINE, Jean-Jacques. As mutações do olhar. O século XX. In: CORBIN, A.; COUTRINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**. 3º volume. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

COUTRINE, J.-J. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

CUPANI, A. **Filosofia da Tecnologia: um convite**. Florianópolis: Editora UFSC: 2011.

CURADO, D. A. **A experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Goiânia (UFG), Goiânia, 2015.

DASTUR, F. Le fondement corporal de la subjectivité. In: **Chair et Langage: essais sur Merleau-Ponty**. Fougères: Encre Marine, 2001 - p. 29-47.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 2005.

DELACAMPAGNE, C. **História da Filosofia do século XX**. Editora Zahar: Rio de Janeiro, 1997.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Ática, 2004.

DON IHDE. **Tecnologia e o Mundo da Vida: do Jardim à Terra**. Editora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, 2018. Ebook.

DUPOND, P. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

ERIBON, D. **Michel Foucault**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FERREIRA, L. L. O trabalho dos petroleiros. In: Duarte, F. (Org). **Ergonomia e projeto na indústria de processo contínuo**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 64-74.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

GRINSPUN, M. P. S. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, M.P.S. (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HARAWAY, D. Manifesto Ciborgue. Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: **Antropologia do Ciborgue**. As vertigens do pós-humano. (Org. Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

JUNIOR, C. H. Corpo, inteligência e as transformações no mundo do trabalho: reflexões a partir da mediação dos saberes tácitos. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 515-537, maio/ago. 2009.

_____. **As relações entre corpo e trabalho: contribuição crítica à educação**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2006.

KUENZER, A. Z. A exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo**,

trabalho e educação. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 77-96.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov.2007.

_____. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: Zibas, D.; Aguiar, M. A.; Bueno, M. S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília, D.F., Plano, 2012. p.229-330.

_____. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Fidalgo, O. M. A. M. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Campinas: Papyrus, 2009. p. 19-38.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade.** 2. ed. Editora Papyrus: Campinas, 2003.

_____. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade.** 4. ed. Editora Papyrus: Campinas, 2009.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

MAMMI, Lorenzo. O espírito da carne: o cristianismo e o corpo. In: NOVAES, A. **O Homem Máquina.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 109 -123.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997.

MARQUES, P. P. **Merleau Ponty aceca da intencionalidade.** 2012. Tese (Dissertação de mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

MARTINS, D. A. de. Merleau-Ponty, uma concepção de motricidade como ser-no-mundo. In: **XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).** Brasília, 2006.

MARZANO-PARISOLI, M. M. **Pensar o corpo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. *A dúvida de Cézanne.* In: **Textos selecionados.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **A natureza: notas cursos no Collège de France.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Prosa do Mundo.** São Paulo: Cosaf & Naif, 2002.

_____. **A união entre o corpo e a alma.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

_____. **Conversas – 1948.** Editora Martins Fontes: São Paulo, 2004b.

_____. **Elogio da Filosofia.** Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

_____. **Em toda e em nenhuma parte**. Tradução e Notas: Marilena de Souza Chaui e Pedro de Souza Moraes. Seleção de textos: Marilena de Souza Chaui. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 135-185.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosaf & Naif, 2004a.

_____. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. São Paulo: Editora Papirus, 1990.

_____. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Signos**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

_____. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MORA, F. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Edições Loyola, 2001.

MORIN, E. **O Método 3: O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOURA, M. L. S.; Ribas, A. F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. In: **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, Natal, July/Dec. 2002, p. 207 -215.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: _____. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

MÜLLER, M. J. **Merleau-Ponty acerca da expressão**. 2000. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

NÓBREGA, T. P. Grupo de estudos Corpo e Cultura do Movimento. In: **Motrivivência**, ano XIII, 2002.

_____. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo sujeito**. Natal: UFRN, 2004.

_____. Cultura do Movimento: Reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. In: **Pensar a prática**, maio/ago. 2009.

_____. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

_____. **Corporeidades: inspirações merleau-potianas**. Natal: Editora IFRN, 2016.

PACHECO, E. **Perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PLATÃO. **Fédon**. Brasília: Editora da UNB, 2000/a.

PROSCÊNCIO, P. A. **Concepção de Corporeidade de Professores e sua Ação Docente**. 2010. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Faculdade de Educação, Londrina, 2010.

Rocha, E. M. Observações sobre a Sexta Meditação de Descartes. **Cad. Hist. Fil. Ci.**, Campinas, série 3, v. 16, n. 1, p. 127-144. 2006. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/601>. Acesso em: junho de 2017.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 24-34.

SANTAELLA, M. L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Editora Paulus, 2011.

SICHÈRE, B. **Merleau-Ponty ou le corps de la philosophie**. Paris: Bernard Grasset, 1982.

SILVA, A. M. Corpo e epistemologia: algumas tensões em torno da dualidade entre o social e o biológico. In: NÓBREGA, T. P. (Org.) **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Universitária / UFPB, p. 75-96. 2006.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

TOURINHO, C. D. O método fenomenológico nas ciências humanas: a recepção e Husserl na filosofia francesa contemporânea. In: **Revista Ética e Filosofia Política**, n. XX, v. I, junho de 2017. Disponível em: www.ufjf.br/eticaefilosofia. Acesso em: setembro de 2018.

VAGO, T. M. Início e fim do século XXI: maneira de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XIX, n. 48, p. 3051, ago. 1999.

ZILLES, U. A fenomenologia *husserliana* como método radical. In: HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.