



Daniel Santos Souza

Filosofia & Corporeidade

*Ensaaios críticos no terreno da
educação popular*

 editora fi

Não é um novo conceito, uma nova teoria filosófica sobre a educação: temos aqui uma pequena provocação que pode reunir os corpos-educadores-educandos numa prosa que submete os conhecimentos à vida, que reconhece os saberes escolares como obras humanas que precisam ser conhecidas sem o impedimento de que outras obras sejam ensaiadas. É assim que este texto se apresenta: sem ignorar o que já se pensou sobre filosofia da educação nos convida a reconhecer a poesia dos corpos, em particular, dos que experimentam a opressão, a fome, a marginalização como ponto de partida para a construção de outros saberes sobre a educação e a filosofia. Para quem gosta de uma grande conversa eis uma pequena provocação.

Wesley Adriano Martins Dourado

Docente e Coordenador do Curso de
Licenciatura em Filosofia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Filosofia e corporeidade traz ensaios que instigam a pensar sobre estas e tantas outras questões. Recupera no estilo ensaístico tons da criatividade tão presente nos meandros dos cotidianos brasileiros. De forma leve, dialógico – conversante, caberia melhor aqui – apresenta alguns assuntos, aponta para outros tantos, mas, principalmente, instiga o leitor, a leitora, a assumirem-se como co-autores do diálogo aqui iniciado. Em lugar de apresentar verdades, sugere caminhos a que podemos seguir, conjuntamente ou não. Parte da corporeidade, passa pela educação popular em rumo a uma filosofia da educação que nos pertença e à qual pertençamos. Dá a pensar, assim, filosoficamente, a educação a partir do corpo, e o corpo a partir da educação.

Daniel Pansarelli

Professor na Universidade Federal do ABC (UFABC). Graduado em Filosofia e mestre em Educação pela UMESp, doutor em Filosofia da Educação pela USP.

Daniel Santos Souza nasceu em Vitória da Conquista (1987), cidade no interior baiano. Há algum tempo vive em São Paulo. É Doutorando e Mestre em Ciências da Religião (2013), Licenciado em Filosofia (2011) e Bacharel em Teologia (2010) pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Participa dos Grupos de Pesquisa: "Teologia no Plural" (UMESP) e "Perspectivas Críticas da Filosofia Moderna e Contemporânea" (UFABC). Atualmente realiza estudos sobre a relação entre o Estado moderno e seus paradigmas teológicos e os novos movimentos sociais no Brasil. É professor do ensino básico em uma escola particular na cidade de São Paulo, integra a Rede Eclesiástica da Juventude (REJU) e desde 2015 preside o Conselho Nacional de Juventude, espaço de participação da sociedade civil junto ao Governo Federal.



editora fi
www.editorafi.org

FILOSOFIA & CORPOREIDADE

*Ensaaios críticos no terreno da
educação popular*

Direção Editorial:

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico:

Ms. Wesley Adriano Martins Dourado (UMESP)

Dr. Washington Luis Souza (UMESP)

Dr. Daniel Pansarelli (UFABC)



Daniel Santos Souza

FILOSOFIA & CORPOREIDADE

*Ensaaios críticos no terreno da
educação popular*

Porto Alegre
2016

| Φ editora fi

Diagramação e capa: Lucas Fontella Margoni

Fotografia de capa: Shinichi Maruyama

Revisão do autor



Todos os livros publicados pela
Editora Fi estão sob os direitos da

Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SOUZA, Daniel Santos.

Filosofia e corporeidade: ensaios críticos no terreno da educação popular. [recurso eletrônico] / Daniel Santos Souza -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.
145 p.

ISBN - 978-85-66923-98-8

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Maurice Merleau-Ponty. 2. Fenomenologia. 3. Corporeidade.
4. Educação popular. 5. Filosofia da educação. I. Título.

CDD-107

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia da educação

107

**O filósofo, dizem ainda os inéditos, é
alguém que perpetuamente *começa*.**

Maurice Merleau-Ponty

para *Raquel*.

para os *corpos em situação de*
opressão, com o desejo de liberdade - motivo
primeiro destes ensaios corpoéticos.

UM ROTEIRO

Apresentação: uma pequena provocação	13
Um prefácio: filosofias e brasilidades.....	15
Para iniciar	19
Ensaaios <i>em</i> corporeidade	23
<i>O que é fenomenologia?</i>	25
Introdução.....	25
Primeira aproximação: as origens do movimento	25
Segunda aproximação: a compreensão de Merleau- Ponty	30
<i>Corporiedade</i>	43
Para começar.....	43
Os modos de ser do corpo próprio.....	47
O corpo: não objeto	49
O corpo: a não causalidade.....	52
O corpo: experiência	57
O corpo: espaço, movimento.....	60
O corpo: unidade	65
O corpo: desejo, sexualidade	67
O corpo: expressão, fala.....	71
Síntese: uma (in)conclusão.....	74
Ensaaios <i>em</i> educação popular	77
<i>O que é educação popular?</i>	79
Para começar.....	79
Educação: um primeiro olhar.....	81
Educação popular e suas origens	87
Educação popular e seu movimento	89
Outros olhares para a educação popular: uma revisão....	97
Síntese: uma (in)conclusão.....	105

Ensaaios de <i>uma</i> filosofia da educação.....	107
<i>Uma educação a partir dos corpos oprimidos</i>	<i>109</i>
Para começar.....	109
O problema das ausências	111
Uma educação a partir das vivências.....	115
Uma educação ambígua	118
Uma educação subversiva.....	121
Uma educação performática.....	123
Uma educação afetiva.....	127
Uma educação poético-festiva	131
Síntese: uma (in)conclusão.....	133
Um corpo, desejo	135
Para saber mais	138
Artigos, dissertações e teses.....	138
Livros e capítulos de livros	139
Sites consultados	145

APRESENTAÇÃO:

UMA PEQUENA PROVOCAÇÃO

Em filosofia é assim: o encantamento, um deslocamento e as perguntas se desdobram numa postura curiosa diante do pequeno evento ou do grande acontecimento. Época de inscrições para o Programa de Iniciação Científica do CNPq estava aberta. Era o primeiro semestre de 2010.

Procurei Daniel convidando-o a se juntar ao meu rumo de pesquisa que articula fenomenologia e educação. Inicialmente reticente, eis que dias depois recebo um esboço muito bem escrito de um projeto de pesquisa que se aventurava a um exercício de filosofia da educação ao se propor a investigar as possibilidades, as articulações possíveis entre a noção de “corpo próprio” na obra de Maurice Merleau-Ponty e a educação popular tal como a concebe Carlos Rodrigues Brandão. Feitos pequenos ajustes o projeto foi apresentado e contemplado com uma bolsa.

O que decorre desta investigação e exercício poético é uma grande conversa, o entendimento de que os fundamentos da educação, os elementos que orientam a prática docente não podem se constituir no distanciamento da vida.

É bem verdade que qualquer “filosofia da educação” se dá em algum lugar e na presença de outros corpos, mesmo quando intencionalmente se ignora esta obviedade. Esta grande conversa convida para pensar a educação e os seus desdobramentos desde os corpos, dos lugares onde prevalece a imprecisão de quem não teme a criatividade, de

quem aceita o imprevisto da vida que nunca é, mas que se apresenta sempre como mistério, possibilidade, desejo, esperança.

Não é um novo conceito, uma nova teoria filosófica sobre a educação: temos aqui uma pequena provocação que pode reunir os corpos-educadores-educandos numa prosa que submete os conhecimentos à vida, que reconhece os saberes escolares como obras humanas que precisam ser conhecidas sem o impedimento de que outras obras sejam ensaiadas.

E é assim que este texto se apresenta: sem ignorar o que já se pensou sobre filosofia da educação nos convida a reconhecer a poesia dos corpos, em particular, dos que experimentam a opressão, a fome, a marginalização como ponto de partida para a construção de outros saberes sobre a educação e a filosofia.

Para quem gosta de uma grande conversa eis uma pequena provocação.

Wesley Adriano Martins Dourado

Docente e Coordenador do Curso de
Licenciatura em Filosofia da
Universidade Metodista de São Paulo
(UMESP).

UM PREFÁCIO: FILOSOFIAS E BRASILIDADES

O ensaio, estilo tão caro à tradição filosófica, poucas vezes esteve nas graças dos filósofos e filósofas do Brasil. À exceção de um ou outro autor, uma ou outra produção no conjunto de tal obra, a opção pelo texto monográfico, amplamente referenciado – e, não raro, pouco criativo – deixou de ser escolha e tornou-se regra em nosso meio. Não estou certo se esta característica é causa ou efeito de outra qualidade do nosso filosofar: a tradição do fazer filosofia no Brasil consolidou-se essencialmente como o proceder de uma leitura rigorosa e correta da produção dos grandes filósofos consagrados ao longo da história. A este modelo de fazer filosofia, Paulo Arantes qualificou como uma espécie de *paródia involuntária*. Antes dele, Cruz Costa já levantara a hipótese: mais de três séculos na condição de colônia constrangeram a intelectualidade brasileira à mentalidade colonizada.

Talvez seja o caso de perguntarmos sobre o que difere a *filosofia* do *comentário filosófico*. E optarmos pela honestidade. Ou instigamos nossos estudantes, de todos os níveis, a procederem uma reflexão propriamente filosófica, ou mudamos o nome da disciplina e passamos às aulas de comentário, que não é filosofia.

Mas é impossível se fazer filosofia sem se conhecer a fundo a história da matéria, de modo que a prática do comentário é uma espécie de estágio, longo, necessário a um aspirante a filósofo – certamente argumentarão. E concordo que pode haver bastante verdade nesta tese. Ajuda-nos a pensar sobre o assunto o célebre discurso de

Oswaldo Porchat aos estudantes de filosofia, ao lembrar que nenhum filósofo anterior a Hegel estudou a disciplina *história da filosofia*, simplesmente porque ela não existia. Assim, se por um lado o estágio formativo que se cumpre ao estudar a história da matéria e ao ler e esboçar comentários aos grandes filósofos pode ajudar na formação do filósofo, também é preciso reconhecer que historicamente esta via formativa dos intelectuais – filósofos ou não – é muitíssimo recente. E que a maioria dos grandes autores estudados não a seguiu em sua própria formação. Há, portanto, que se separar os *meios* dos *fins*: o comentário pode ser eficiente meio para se atingir um determinado fim, qual seja, fazer filosofia. Mas este meio oferece, junto à possibilidade da eficiência, o grande risco presente nos caminhos belos, adornados, mágicos, sedutores. Corremos o risco de ficar pelo caminho. Se apreciá-lo é algo desejável, perdermo-nos completamente pode implicar numa espécie de velamento de nossas próprias aspirações. Então, tomamos o meio por fim, e o comentário por filosofia.

Ao olhar para a produção filosófica brasileira contemporânea, parece que o risco de perder-se pelo caminho é demasiado grande. Não raro, o empenho em proceder com o maior rigor possível a leitura dos grandes textos toma toda a carreira do estudioso, transformando-o de pretensão filósofo em – por vezes exímio – comentador. O antídoto àqueles que não quiserem passar por tal transformação contém em si um risco. Aliás, ele, o antídoto, é o próprio risco. É preciso arriscar-se, arriscar a dizer sua própria palavra – e lembro aqui de Paulo Freire – ainda que buscando não ser displicente com o rigor e com a história de nossa intelectualidade, mas é preciso arriscar-se. Afinal, somos, nós, parte desta *história de nossa intelectualidade*. Não estamos alheios a ela, como espectadores que vêm da arquibancada um espetáculo, sem dele participar.

Ao oferecer *ensaios de uma filosofia da educação*, Daniel Souza parece cumprir bem este exercício de arriscar-se sem incorrer na displicência. Parte de autores consagrados, o que significa tomá-los como ponto de início, e não de chegada. Tem, assim, excelentes plataformas para um vôo solo. Reflete a própria realidade em que estamos inseridos – o que, entendo, caracterizou grandes filósofos – tomando *Corpo e Educação* como dois elementos universalizantes, mas localizados. Aborda a educação popular como uma questão interposta à intelectualidade brasileira pela realidade de um país em que existiu o *terceiro mundo* e hoje se entende *em desenvolvimento*. Como a educação participa deste processo de desenvolvimento? Quem serão, como se formarão as brasileiras e os brasileiros para levar adiante e, quem sabe, a termo, este processo? O que é um brasileiro *em desenvolvimento*? O que será uma brasileira *desenvolvida*? Mais uma vez, a questão que orientou Freire em meados do século passado se nos apresenta: os homens e as mulheres se põem a si mesmos como problemas, precisam se pensar e se construir; tanto quanto possível, tomar as rédeas de sua própria existência.

Filosofia e corporeidade traz ensaios que instigam a pensar sobre estas e tantas outras questões. Recupera no estilo ensaístico tons da criatividade tão presente nos meandros dos cotidianos brasileiros. De forma leve, dialogal – *conversante*, caberia melhor aqui – apresenta alguns assuntos, aponta para outros tantos, mas, principalmente, instiga o leitor, a leitora, a assumirem-se como co-autores do diálogo aqui iniciado. Em lugar de apresentar verdades, sugere caminhos a que podemos seguir, conjuntamente ou não. Parte da corporeidade, passa pela educação popular em rumo a uma filosofia da educação que nos pertença e à qual pertençamos. Dá a pensar, assim, filosoficamente, a educação a partir do corpo, e o corpo a partir da educação.

Professor na Universidade Federal do ABC (UFABC). Graduado em Filosofia e mestre em Educação pela UMESP, doutor em Filosofia da Educação pela USP.

PARA INICIAR

A “grande conversação”

Estas folhas que se seguem são a produção de um tempo de estudos. Mostram-se como ensaios (tentativas!) de uma reflexão filosófica, que procuram exprimir pelas vias da palavra as experiências que acontecem no *mundo da vida*. Para situar a leitura, o objetivo deste livro é fundamentar os princípios básicos de uma filosofia da educação que tenha como seus protagonistas os corpos oprimidos ¹, possuindo como inspiração a *Fenomenologia da Percepção* elaborada por Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e a *educação popular* proposta por Carlos Rodrigues Brandão (1940-).

Para tanto, entendendo que nenhuma linguagem é definitiva, jamais deve ser absoluta, essa pesquisa adentra “a grande conversação” sobre a filosofia da educação. Aqui reside o eixo central destas reflexões: uma conversa. Segundo o filósofo Theco-brasileiro Vilém Flusser, “o que transforma o caos em cosmos é a possibilidade de conversação, é o vem e vai da língua”. ² É na experiência do encontro nas fronteiras dialógicas (*entre-lugar*) que reside a mudança, possuindo por detrás desta costura, “um poeta (*poietés*) que articulou toda a conversação, propondo-lhe

¹ Sobre esta terminologia, concordo com Danilo Di Manno de Almeida: “aqui o oprimido não está ‘em questão’. Não há como apagar sua presença no mundo. Somente os que são atingidos pelas doenças da aristocracia intelectual ousariam perguntar: ‘em que sentido você fala de oprimido?’. Somente um ‘não oprimido’ tende ‘naturalmente’ a raciocinar desta forma. O oprimido existe antes que o *conceito* de oprimido passe pelo crivo criterioso da linguagem científica e se transforme em *objeto* de discussão”. ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Por uma Pedagogia apaixonada. *Educação & Linguagem*, ano 2, n. 2. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 1999. p. 109.

² FLUSSER, Vilém. *Língua e realidade*. 3 ed. São Paulo: Annablume, 2007. p. 47.

uma palavra para ser conversada”.³ No caso deste livro que apresento, a palavra que proponho como poeta-filósofo é um problema: “*Quais implicações, para o processo educacional, se a construção do saber for gestada a partir dos corpos oprimidos?*”.

Para responder a essa indagação, que relaciona filosofia e educação no horizonte do diálogo, adotei a seguinte metodologia: 1) reflexão a partir da práxis, das atividades que vivenciamos; e 2) pesquisa bibliográfica em obras dos autores, em escritos das(os) suas(seus) comentadoras(es) e em autoras(es) que pesquisam temáticas semelhantes. Além deste caminho metodológico, me aproximei dos instrumentais da fenomenologia – *casa merleau-pontyana* – compreendendo que os textos aqui estudados são fenômenos e se relacionam com quem os lê: numa experiência de percepção. As palavras são percebidas e apropriadas no corpo, só existindo naquilo que percebemos delas. Assim, nesta relação entre corpo-palavra, os textos de Carlos Rodrigues Brandão e Merleau-Ponty são aquilo que percebemos deles em nossa corporeidade. Mas não de maneira fechada, a linguagem é sempre *devir*, em que passado, presente e futuro se misturam.⁴ As palavras sempre são presente, acontecem na realidade sendo de outra maneira, em outro contexto, em outro corpo, acampando-se na *conversação*.

Diante das percepções e relações com a realidade e com os textos, apresento este livro com a seguinte divisão estrutural, em três momentos principais:

- No *primeiro* deles, abordarei os *Ensaio em corporeidade*, que tem como tema as reflexões construídas a partir dos estudos de Merleau-Ponty. Especificamente, reflito sobre uma questão: *o que é a fenomenologia?* Como

³ FLUSSER, 2007. p. 198.

⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 62.

a concebe e apresenta o filósofo em sua obra *Fenomenologia da Percepção*. Na sequência, apresento algumas intuições sobre os modos de ser do corpo próprio;

- No *segundo* momento deste texto, coloco para o diálogo os *Ensaaios em educação popular*, a partir das concepções de Carlos Rodrigues Brandão. Para tanto, abordo concepções de educação, a origem e o movimento da educação popular e algumas intuições de revisão;
- Por fim, no *terceiro* momento deste trabalho, proponho um diálogo entre as perspectivas anteriores. É o espaço mais ensaístico destas folhas. É uma proposta de filosofar sobre a educação a partir dos corpos oprimidos, subalternos.

Com este desenho apresentado, espero que esta “*grande conversa*” suscite outros sentidos para a prática de ensino de filosofia que dialoguem com a realidade sociocultural, buscando contribuições didáticas que favoreçam a imaginação, a vivência em comunidade, a solidariedade e a arte. Ao adentrar o mundo do diálogo, procuro trazer contribuições para o processo em curso de construção de uma filosofia latino-americana, brasileira, pensando a partir de si e por si, favorecendo, portanto, a elaboração de uma práxis educativa capaz de refletir sobre a própria educação e a sua ligação com projetos econômicos, políticos e culturais. Uma educação com as(os) subalternas(os), uma resistência e reinvenção de novos passos educacionais.

E ao falar em filosofia brasileira, não quero aqui gastar tempo buscando uma justificativa na “ponta da língua”: “me deixa fazer”, “eu consigo fazer”. Talvez, como apreendi com alguns(algumas) professores(as): chegou a hora de construir filosofia. Chega de justificar a

possibilidade de algo que já acontece, e não é de agora! Por isso, retomo as palavras de um poeta brasileiro, Oswald de Andrade, ao se referir à colonização portuguesa, em seu manifesto antropofágico: “Mas não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o Jabuti”.⁵ É isso. Comida, banquete antropofágico que estou fazendo aqui. Estou a comer Merleau-Ponty, comer essa tradição. Mas para aguçar o tempero, coloco um pouco de Carlos Rodrigues Brandão. Mas tudo misturado com um jeito que é próprio. Olha o Oswald de Andrade outra vez: “Morte e vida das hipóteses. Da equação *eu* parte do *Cosmos* ao axioma *Cosmos* parte do *eu*. Subsistência. Conhecimento. Antropofagia”.⁶ O mundo é que faz parte deste filósofo: o cozinheiro-poeta que cria e articula o mundo (*oikoumene*) em seu corpo. O mundo só o é na corporeidade-em-relação. Trata-se de experimentar junto: diálogo & comida, corpo & palavra, parte & todo. Boas coisas filosóficas.

Com essas intuições, como um desejo, espero que as palavras deste livro sejam acolhidas em sua corporeidade, e se encarnem em suas vivências, em seu mundo. Aí, o que foi escrito encontrará o seu horizonte, o seu sentido, perdendo-se em quem o recebe, restando apenas o significado, “mergulhando este trabalho no grande rio da *conversação* para que seja levado pela correnteza da realização até o oceano do indizível”.⁷ Seja bem vinda(o), pode entrar neste mundo-de-palavras. A porta está aberta, a comida – feita em *antropofagia* – já está na mesa. Bom apetite! Bom “papo”!

⁵ ANDRADE, Oswald. *Manifesto Antropofágico*. In: <http://www.lumiararte.com/luardeoutono/oswald/manifantropof.html>. (acesso 12/08/2011).

⁶ ANDRADE, Oswald. *Manifesto Antropofágico*. (acesso 12/08/2011).

⁷ FLUSSER, 2007. p. 203. (*Grifo Próprio*)

Ensaio *em* corporeidade

O QUE É FENOMENOLOGIA?

Compreensões a partir de Merleau-Ponty

A fenomenologia tem por tarefa revelar
o mistério do mundo e o mistério da razão.

Maurice Merleau-Ponty

Introdução

Neste segundo momento do texto, parto das produções relacionadas a Merleau-Ponty, os *Ensaaios em corporeidade*. De início, como o próprio título deste primeiro texto nos admoesta, proponho uma compreensão da fenomenologia. Base importante para as considerações levantadas por nosso filósofo sobre o corpo. Para tal empreitada, apresento duas aproximações à temática: a primeira se relaciona com as origens do movimento fenomenológico, principalmente as concepções de Edmund Husserl; já na segunda, adentrarei o prefácio da *Fenomenologia da Percepção*, buscando perceber em suas palavras as intuições de Merleau-Ponty sobre a fenomenologia.

Primeira aproximação: as origens do movimento

O movimento fenomenológico é uma reação ao modo positivista de fazer ciência. O conflito reside nesse campo. A ciência positivista considera o que ela estuda como um fato, entendendo que as análises destes dados implicarão na verificação e elaboração de regras e leis.⁸ É a presença do método experimental que, segundo Creusa

⁸ CAPALBO, Creusa. Fenomenologia e Ciência: Edmundo Husserl e Maurice Merleau-Ponty. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto de et al (org.). *Existência e Saúde*. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. p.13.

Capalbo, possui as seguintes etapas: “observação dos fatos, levantamento de hipóteses, verificação experimental das hipóteses, explicação, busca das causas, formulação de leis e teorias”.⁹ Neste sentido, a ciência se fundamenta em métodos naturalistas e de observação, baseando-se em evidências empíricas. Não adentrarei com mais fôlego na temática da teoria do conhecimento, mas estas concepções fundacionistas da ciência residem em problemas como: a relação sujeito-objeto na construção do conhecimento e a consideração que observação de fatos e as teorias sobre eles não estão relacionadas. Uma separação no mínimo ingênua.

Neste sentido, segundo André Dartigues, citando Merleau-Ponty:

A fenomenologia se apresentou desde o seu início como uma tentativa para resolver um problema que não é o de uma seita: ele se colocava desde 1900 a todo o mundo, ele se coloca ainda hoje. O esforço de Husserl é, com efeito, destinado em seu espírito a resolver simultaneamente uma crise da filosofia, uma crise das ciências do homem e uma crise das ciências pura e simplesmente, da qual ainda não saímos.¹⁰

São estas crises que provocam a reflexão de E. Husserl (1839-1938). Para resolver estes dilemas, o filósofo alemão busca, assim como Descartes, estabelecer o fundamento para uma ciência rigorosa na presença da dúvida radical – com certas distinções – e na importância do *cogito*. Para tanto, busca não cair no psicologismo, com a naturalização da consciência do ser humano; nem muito menos no logicismo, com as afirmações de verdades intrínsecas sem ligação alguma com a vida do filósofo ou

⁹ CAPALBO, 2002. p.13.

¹⁰ Apud DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2010. p. 14.

cientista.¹¹ O que Husserl propõe? Uma terceira via. O filósofo procura um fundamento rigoroso a partir do retorno às coisas mesmas, por meio da *epoché* fenomenológica. Neste caso, porém, a *epoché* não é a dúvida cartesiana, mas a suspensão do juízo, um colocar o mundo entre parênteses, numa atitude desinteressada e não carregada de pré-concepções. É o que escreve o próprio Husserl:

Por conseguinte, a atitude fenomenológica com a sua *epoché* consiste em eu obter o derradeiro ponto pensável da experiência e do conhecimento, no qual me torno espectador imparcial do meu eu mundano-natural e da vida do eu, a qual constitui aí apenas um pedaço particular ou um estrato específico da minha vida transcendental desvelada.¹²

Neste intuito, esta redução fenomenológica fornece os meios para que os fenômenos falem de si mesmos. Colocando-se a atitude natural entre parênteses, chega-se a atitude fenomenológica transcendental. “Purifica-se” a experiência pela suspensão do juízo para se alcançar um pensamento que reflita a experiência do vivido.¹³ Por ser assim, busca-se encontrar as bases do conhecimento, o núcleo essencial pelo qual é possível conhecer devido à redução *eidética*, a busca do *eidos* dos fenômenos.¹⁴ Nesta perspectiva, Husserl amplia esta interação ao afirmar a participação ativa da consciência (*noesis*) em relação aos

¹¹ CAPALBO, 2002. p. 15.

¹² HUSSERL, E. *Conferências de Paris*. Tradução de António Fidalgo e Artur Morão. Edições 70: Rio de Janeiro, RJ. 1992, p. 23.

¹³ CAPALBO, 2002. p. 17.

¹⁴ CAPALBO, 2002. p. 16.

fenômenos (*noema*).¹⁵ Por ser desta maneira, as concepções *husserianas* buscam, portanto, uma relação entre os pólos do sujeito e do objeto, não caindo no equívoco cartesiano de uma dualidade entre consciência e representação.¹⁶

Em Husserl, o *cogito* sai de si, não sendo mais o sujeito imanente cartesiano, mas transcendental (diferente, todavia, das teses de Kant). Como isto acontece? Na intencionalidade, no intuito da consciência *de*, implicando em doação de sentido. A consciência se move do dado para o não-dado, envolvendo presença e ausência. O *cogito* não é uma substância, mas movimento: todo o ato intencional se dirige a um fenômeno, mas este fenômeno também se doa a esta consciência. É a relação que permanece cunhada nos estudos fenomenológicos: *Consciência de e fenômeno para*.

A fenomenologia, portanto, será a análise desta correlação entre pólos da existência, tendo como primeiro esforço esclarecer, pelas análises descritivas das vivências, as formas e as leis do conhecimento graças ao retorno à intuição doadora, às coisas mesmas.¹⁷ Estas considerações apresentadas se sintetizam nas palavras de Rui de Souza Josgrilberg:

Segundo Husserl, a crise da razão, denunciada desde cedo por ele, tem uma de suas razões na dificuldade de reconhecer o entrelaçamento com a subjetividade e a existência do sujeito que se revela na analítica dos atos. Conhecimento implica sujeito. A correlação fenomenológica dos dados e dos modos de se dar, do mostrar e do ser visto,

¹⁵ JOSGRILBERG, Rui de Souza. O método fenomenológico e as ciências humanas. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto de et al (org.). *Fenomenologia e análise do existir*. São Bernardo do Campo/São Paulo: UESP/Sobraphe, 2000. p. 79.

¹⁶ MACIEL, Sonia Maria. *Corpo Invisível: uma nova leitura na filosofia de Merleau-Ponty*. Porto Alegre: ENDIPUCRS, 1997. p. 27.

¹⁷ CAPALBO, 2002. p. 15.

demonstra que ciência é um trabalho do sujeito que só tem sentido para um sujeito que conhece. Não há como desfazer o entrelaçamento. O sujeito está ligado intencionalmente ao mundo e qualquer ciência formal, empírica ou interpretativa não pode se organizar à parte desse vínculo.¹⁸

Assim, a fenomenologia elaborada por Husserl se caracteriza por uma filosofia que dá ênfase à subjetividade humana, algo que permanece bem presente, mesmo com as mudanças em relação às concepções fenomenológicas que acontecem ao longo do tempo.¹⁹ Ligado a isto, Husserl busca uma descrição do *mundo da vida*, do alcance do fenomênico, retornando às coisas mesmas. Aqui reside um conceito fundamental da fenomenologia: *lebenswelt*. Como definição, retomo as palavras do filósofo Danilo de Almeida, que diz, ao comentar as reflexões de Edmund Husserl: “o mundo da vida [*lebenswelt*] é aquele resíduo que permanece atemático, quer dizer, que permanece em relação com algo a partir do qual *a reflexão começa* (...). É um mundo pré-dado”.²⁰ Rui de Souza Josgrilberg chega a dizer, em relação a estas considerações, que “a fenomenologia é uma ciência do mundo da vida [*lebenswelt*]”.²¹ Neste mundo encontram-se as estruturas analíticas da vida humana, se fazendo ciência a partir deste referencial. É neste espaço que se impulsiona o refletir.

Como síntese, a primeira aproximação com a fenomenologia apresenta importantes ligações

¹⁸ JOSGRILBERG, 2000. p. 92.

¹⁹ MATTHEUS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 14.

²⁰ ALMEIDA, Danilo Di Manno. “O mundo da vida e o ethos: solidão teórica, solidariedade ética”. In: CASTRO, Dagmar et all (org.). *Corpo e existência*. São Bernardo do Campo: UESP, FENPEC, 2003. p. 142-143 (*grifo próprio*).

²¹ JOSGRILBERG, 2000. p. 80.

embrionárias com Edmund Husserl. Os conceitos centrais deste filósofo saltam para a minha compreensão. Apresentei no início deste ensaio o interesse de Husserl em fundamentar uma ciência rigorosa – um contraponto com a ciência positivista. Para tanto, busca – a partir do *mundo da vida* – o retorno às coisas mesmas e da essência (*eidós*) por meio da *epoché*, a suspensão do juízo. É a terceira via na fundamentação da ciência, não opondo consciência e fenômenos, mas os relacionando como pólos da existência. Aqui acampa os estudos fenomenológicos, nesta relação. Diante das palavras de Husserl, nasce a questão: o que Merleau-Ponty pensa sobre a fenomenologia? Resposta que aparecerá na segunda aproximação que me propus apresentar neste ensaio.

Segunda aproximação: a compreensão de Merleau-Ponty

Para responder a indagação apresentada, procuro guardar no prefácio do texto *Fenomenologia da Percepção*. A razão? Concordo com Wesley Dourado quando este autor apresenta: “no prefácio à *Fenomenologia da Percepção* Maurice Merleau-Ponty se dedica a explicitar o que é a fenomenologia revisitando as afirmações de Husserl especialmente, mas também de Heidegger”.²² Nesse texto o filósofo apresenta os conceitos fenomenológicos com densidade e vistos a sua maneira. Parece-me que o filósofo francês toma os conceitos clássicos da fenomenologia e os engole, como em um processo de “antropofagia”. Mas ao mesmo tempo, estes conceitos – no arcabouço teórico *merleau-pontyano* - possuem outras intensidades, outros

²² DOURADO, Wesley Adriano Martins. *Fenomenologia e Educação: o corpo em poesia*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista De São Paulo – UESP: São Bernardo do Campo, 2003. p. 6.

acentos e críticas. São outros. Há a criação de seu próprio método fenomenológico em mudanças e inovações. Aqui reside uma importante consideração que tomo de Marcus Ferraz:

Merleau-Ponty se serve do instrumental fenomenológico para desenvolver uma análise da *percepção*, concebida como experiência *irrefletida*, anterior às atividades de uma consciência cognoscente. Assim, deve-se acentuar que Merleau-Ponty inicia sua carreira filosófica como um projeto filosófico próprio, o qual guia a leitura dos textos de Husserl e o leva a formular, na *Fenomenologia da Percepção*, uma noção ampliada de fenomenologia.²³

Após estas considerações iniciais, adentro em uma leitura mais próxima do prefácio. Uma tentativa de compreensão deste manto textual. Mas para ampliar a percepção, também ouvirei outras vozes. Palavras de comentadoras(es) que favoreçam a discussão que levanto neste ensaio: uma segunda aproximação à fenomenologia.

Pois bem, para o filósofo francês, a fenomenologia não é entendida como um processo metodológico fechado, enclausurado. A pergunta se renova: “o que é fenomenologia?”. Ela toma outros corpos, os envolve. O problema provoca a reflexão novamente. O que acontece com Merleau-Ponty e o seu modo novo de fazer fenomenologia. Conforme Rui de Souza Josgrilberg, o nosso filósofo tem a fenomenologia *genética* como base de seus pensamentos. Através deste caminho – distinto de uma fenomenologia estática - “a experiência é reconhecida na amplitude da vida corpórea e seu relacionamento temporal com o mundo. A dimensão vertical da consciência

²³ FERRAZ, Marcus Sancrini A. *Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2008. p. 152.

é alimentada pela horizontalidade de uma intersubjetividade historicamente constituída”.²⁴

Ao seguir por este caminho, Merleau-Ponty apresenta o seu conceito fenomenológico: “a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências”.

²⁵ Mas onde se dão estas essências? Na existência, pois não podemos compreender o ser humano senão a partir do seu mundo, sua historicidade, resumindo: sua facticidade.²⁶ Isto se dá numa relação entre a suspensão do juízo (*epoché*) e a presença do mundo sempre “ali”, *lebenswelt*, o tema primeiro da fenomenologia. É evidente, porém, que Merleau-Ponty reconhece as mudanças e contradições deste pensamento – principalmente ao analisar os momentos de reflexão de Husserl. Por ser assim, o nosso filósofo apresenta uma consideração que me parece central: “a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe como um *movimento* antes de ter chegado a uma inteira consciência”.²⁷ Movimento: palavra chave, que desemboca numa fenomenologia em “estado de começo, de problema e de promessa”.²⁸

Para apresentar esta caminhada de maneira mais adequada, sintetizei cinco conceitos apresentados nas

²⁴ JOSGRILBERG, 2000. p. 90. A fenomenologia estática visa “em primeiro lugar a compreensão organizada da experiência da consciência intencional e à análise eidética determinada pela polaridade noético-noemática, a história é vista como um obstáculo e estorvo” (2000. p. 90).

²⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1.

²⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 1.

²⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 2. Ao ser movimento, ela caminha por distintos nomes. Alguns já mais familiarizados em nossos estudos fenomenológicos, já outros se mostram como novidade, a saber: Hegel, Kierkegaard, Marx, Nietzsche e Freud.

²⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 3.

reflexões levantadas por Merleau-Ponty no prefácio da obra que analiso. São eles: A) o retorno às coisas mesmas; B) a redução fenomenológica; C) a noção de essências; D) a intencionalidade; E) a união do extremo objetivo ao extremo subjetivo.

De início, o filósofo apresenta uma interpretação norteadora de suas análises – e também de outras personagens do pensamento fenomenológico – “**retornar ‘às coisas mesmas’** é antes de tudo a desaprovação da ciência”.²⁹ Como já apresentei na primeira aproximação deste ensaio, a ciência é um problema que provocou reflexões por suas crises: do conhecimento e da razão moderna com as insuficiências metodológicas da ciência positivista.³⁰ Ciência e seus mitos que recebem também as críticas de Merleau-Ponty. Segundo o autor, “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”.³¹ Assim, o conhecimento, como a ciência, é ato *segundo*. Experiência segunda. O conhecer por vias científicas é construído sobre o mundo da vida.³² A linguagem do cientificismo – que pensa em totalidades, em abarcar com “ideias claras e distintas” o ser humano – entra em ruínas. As fissuras já começam a aparecer. O ser humano é a fonte absoluta, não categorizada em todas as suas complexidades.

Com estas tensões, “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

²⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 3. (*Grifo próprio*)

³⁰ JOSGRILBERG, 2000. p. 77.

³¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 3.

³² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 3.

dependente”.³³ Por este retorno, encontro um ser humano “consagrado ao mundo”. É no mundo que este sujeito se reconhece - *ser-no-mundo*, numa linguagem apresentada por Heidegger. É neste espaço vivencial que o corpo próprio acampa e se faz experienciando este *lebenswelt*, que constitui o cenário da *percepção*. Que segundo o filósofo francês, “não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”.³⁴ Percepção deste corpo próprio em seu terreno existencial, vivido. Por estas e outras razões, Eric Matthews afirma: a fenomenologia

consiste em voltar à pedra basal, à experiência humana direta, pondo de lado quaisquer ideias preconcebidas derivadas de nossas teorias científicas ou de filosofias que se apóiam nessas teorias científicas e tentam dar-lhes um status metafísico.³⁵

Neste retorno às bases, o mundo experiencial, retorna-se ao ato primeiro da vida. Não com uma concepção de passagem de um mundo para um outro. O que seria, no mínimo, uma releitura de Merleau-Ponty com as categorias do pensamento platônico. Não é isto. Conforme Creusa Capalbo: “só há um mundo que é o nosso. E é sobre ele, solo comum, que se dirige a ciência e a filosofia”.³⁶ Em continuidade ao retorno às coisas mesmas, ao espaço vivencial, adentro ao segundo conceito apresentado pelo filósofo francês: **a redução fenomenológica.**

³³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 4.

³⁴ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 6.

³⁵ MATTHEUS, 2010. p. 27.

³⁶ CAPALBO, 2002. p. 22.

Ao desenvolver as suas considerações, Merleau-Ponty apresenta que: “a redução fenomenológica seria idealista”.³⁷ Essa consideração já salta aos olhos do(a) leitor(a). Ao aceitar a redução (*epochê*), o nosso filósofo se preocupa em compreendê-la corretamente. A chave do problema está na relação entre o *Ego* e o *Alter ego*. Essa redução idealista pode ser interpretada como uma retirada deste sujeito do espaço vivencial, do mundo, para uma subjetividade absoluta, fechada.³⁸ Só existe o Ego-sem-mundo-da-vida. Um problema. Ao pensarmos numa perspectiva fenomenológica, a base está na *relação*. Para recordar a grande obra de Martin Buber: Eu e Tu.³⁹ Mas este encontro se dá nos terrenos da existência, em historicidade. Neste intuito, portanto, retomando Eric Matthews:

aceitar a existência de outros sujeitos tanto quanto de si mesmo é também aceitar que existe um mundo do qual têm experiência esses diferentes sujeitos, cada um segundo sua própria perspectiva, mundo esse que fornece o “horizonte” comum para todas as nossas experiências.⁴⁰

Ao suspender o juízo por meio da redução fenomenológica, não me retiro da minha subjetividade, nem rompo os meus vínculos existenciais com o mundo em que vivo, com minhas experiências. Sou ser encarnado em uma realidade historicamente construída diante de um outro que me interpela, não como uma “palavra vã”. Acreditar de forma diferente a esta provocada por Merleau-Ponty, pode levar a(o) estudante a caminhos que se

³⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 7.

³⁸ MATTHEUS, 2010. p. 27

³⁹ Cf. BUBER, Martin. *Eu e Tu*. 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

⁴⁰ MATTHEUS, 2010. p. 27.

aproximam da ingenuidade positivista ao separar observação e teoria, sujeito e objeto. Com estas considerações *merleau-pontyanas* – e com base em Husserl – a subjetividade transcendental poderá ser uma intersubjetividade.⁴¹ Com estas intuições preliminares, como interpretar a redução fenomenológica sem cair em uma “subjetividade absoluta”?

Merleau-Ponty nos admoesta que “a melhor forma da redução fenomenológica é sem dúvida aquela que lhe dava Eugene Fink, o assistente de Husserl, quando falava de uma ‘admiração’ diante do mundo”.⁴² É um afastar-se por um instante. Um convite ao silêncio. Paciência. Contemplação. É um parar diante do mundo, das suas cores e dos seus espaços vazios, dos seus silêncios, dos seus lugares tortos, dos seus espaços estranhos e paradoxais. A redução fenomenológica, portanto, se aproxima da arte. A experiência fenomenológica se aproxima da estética, do encontro com o sublime, mesmo que seja por um momento. Neste sentido: “justamente para ver o mundo e aprendê-lo como paradoxo, é preciso romper nossa familiaridade com ele, e porque essa ruptura só pode ensinar-nos o brotamento imotivado do mundo”.⁴³ A arte sempre nos provoca, não é espaço-comum. Assim é o mundo: interpelador, espaço-do-diverso.

Em continuidade, Merleau-Ponty apresenta uma tese importante: “o maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa”.⁴⁴ Não estamos no fora-mundo. Estamos *no* mundo em fluxo, movimento. Ao “admirar” o mundo, experienciamos *em* e *a partir* de um

⁴¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 9.

⁴² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 10. Para compreender melhor a relação existente entre a filosofia e a arte em Merleau-Ponty, Cf. MATTHEUS, 2010. p. 185-192.

⁴³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 10.

⁴⁴ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 10.

lugar. É a beleza que se acampa num corpo que vive num tempo e num espaço em relação com outros corpos. A redução não abarca todas as vivências, toda a linguagem, todo o pensamento. Por isto, “o filósofo, dizem ainda os inéditos, é alguém que perpetuamente começa”.⁴⁵ Neste sentido, o filósofo que não adentra ao mundo em novidade, em espanto cotidiano diante daquilo com que ele se deparara - como uma obra de arte que é sempre *outra* - passa a construir uma filosofia que se finge sem mundo e sem corpo: “o apego cego à tradição, reduzindo as ideias e máscaras e álibis de nossas nostalgias, rancores e fobias”.⁴⁶ O começar-filosófico reaprende a olhar este espaço vivencial em que existimos, a interpretar a tradição, a ser provocado por este mundo-arte e a questionar, problematizar. É movimento em tensão.

Neste sentido, segundo Marilena Chauí:

A filosofia de Merleau-Ponty *interroga a experiência da própria filosofia* e a cegueira da consciência porque se volta para o mistério que faz o silêncio sustentar a palavra, o invisível sustentar a visão e o excesso das significações sustentar o conceito.⁴⁷

Como conclusão desta segunda concepção pertencente à fenomenologia, o nosso filósofo afirma: antes de ser a “fórmula de uma filosofia idealista, a redução fenomenológica é a fórmula de uma filosofia existencial”.⁴⁸ Aqui reside uma novidade.

⁴⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 11.

⁴⁶ CHAUI, Marilena de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo*: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999. p. 186.

⁴⁷ CHAUI, 1999. p. 187. (*Grifo próprio*)

⁴⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 11.

O terceiro conceito – **a noção das essências** – também é interpretado carregado de mal entendidos. Na tentativa de uma compreensão melhor aplicada desta redução eidética, Merleau-Ponty acredita que “as essências de Husserl devem trazer consigo todas as relações vivas da experiência”.⁴⁹ É uma ligação com as teses de *mundo da vida*. Por este intuito, segundo o nosso autor: “buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema do discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”.⁵⁰

Ao falar em essências, precisamos ter sempre a noção levantada por Merleau-Ponty ao se referir à fenomenologia: “é uma filosofia que repõe as essências na existência”.⁵¹ Ao procurar uma reflexão sobre o conceito de redução eidética, a existência deve nos iluminar em nossos estudos. A essência do mundo é a busca por aquilo que compreendemos dele, das vivências que são a base da reflexão. Lanço-me sobre este mundo em busca de entendimento, no desejo de abarcá-lo, pois nele funda-se o nosso saber, as nossas ideias de verdade. É a nossa existência. Mas este se dirigir ao mundo e o compreendê-lo só é possível no cenário da percepção. Aqui reside uma outra novidade *merleau-pontyana*, o mundo não está aí estático, como uma caixa em que retiro dele algumas ideias, e que depois nos pomos a questionar: o que apreendi do mundo é correto? Segundo o nosso filósofo, “é preciso dizer ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos”.⁵² A percepção é, portanto, um caminho, uma trajetória para o que compreendemos como verdadeiro. Ela é a ligação por onde se trilha para esta essência, para este objetivo das

⁴⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 12.

⁵⁰ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 13.

⁵¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 1.

⁵² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 13-14.

pesquisas fenomenológicas. É buscar o que este mundo que vivenciamos é para nós. É preciso dizer, todavia, que mesmo ao perceber - e esta é a nossa base de verdade - o mundo de quem e de onde falamos é inesgotável ⁵³. É o mistério. A busca pelas essências é também limitada, o ser não possui o mundo em sua totalidade. É uma fala provisória e particular, não por isto menos importante.

O quarto conceito que me interessa nesta reflexão é a **noção de intencionalidade**. Essa noção se encontra como um embrião em Kant e de maneira consistente nas reflexões de Husserl. Para Kant, o fenômeno é a aparência da coisa em si, que não está submetida às condições de conhecimento e permanece além da experiência. Assim, ao pensarmos na cognição de certo objeto, o sujeito dá forma à *coisa em si* em sua estrutura subjetiva e, assim, ele é construído. Com esta consideração, existe em Kant uma separação entre o sujeito e o objeto. O sujeito interno e o objeto externo, existindo ainda – neste mundo exterior – uma distinção entre o que é a coisa em si (inacessível) e o que eu tenho acesso, o fenômeno. ⁵⁴

Em Husserl e nas teses fenomenológicas - como nos mostra Merleau-Ponty - a concepção é distinta. Os fenômenos não são uma mera aparência que esconde o verdadeiro ser das coisas: as coisas são como aparecem e aparecem como são. Além disto, se existia, nas teses *kantianas*, a separação entre sujeito e objeto, agora a consciência – contrariando a modernidade – não está fechada em si mesma, há uma dimensão pública e relacional. O *noema* diz respeito aos modos de abertura do fenômeno para uma consciência. Não há um mundo externo e um interno, mas pólos relacionais: consciência *de* e fenômeno

⁵³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 14.

⁵⁴ Cf. KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. p. 5-25.

para. Intencionalidade. Como definição própria, Merleau-Ponty nos diz:

trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir – e o mundo como este indivíduo pré-objeto cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta.⁵⁵

Com esta reflexão sobre intencionalidade, há uma importante distinção entre a intelecção clássica e a fenomenologia. A primeira ideia se refere às “naturezas verdadeiras e imutáveis”; já a segunda, por meio da *compreensão*, leva a um “reapoderar-se da intenção total [...] [da] maneira única de existir”: “condenados ao sentido”.⁵⁶ Por ser desta forma, a fenomenologia como movimento, promessa, nos leva a compreender os sentidos da existência por meio desta corporeidade cravada em um *lebenswelt*, em um mundo, numa consciência que se lança em relação ao fenômeno; e num fenômeno que se move para a consciência.

Por fim, o último conceito que me provoca no prefácio da *Fenomenologia da Percepção* é a **união do extremo subjetivismo ao extremo objetivismo**. Aqui reside uma das mais importantes contribuições da fenomenologia: um mundo visto em relação, com pólos existenciais. Por isto, Merleau-Ponty afirma:

o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas

⁵⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 15.

⁵⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 17.

experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras.⁵⁷

O mundo fenomenológico é uma casa de encontros, de relações. E se o filósofo busca se lançar nesta experiência que procura fundar uma ciência segura, que não caia nos equívocos do positivismo e suas impressões na teoria do conhecimento, são necessárias mudanças. Como já sinalizai anteriormente, o filósofo passa - nas teses de nosso filósofo francês - a trilhar o caminho da novidade, da admiração diante do mundo, do ser que sempre começa e entende que sua fala é sempre tentativa, não abarca a totalidade. Mas, além disto, “o filósofo tenta pensar o mundo, o outro e a si mesmo, e conceber suas relações”.⁵⁸ A compreensão do mundo em relação é compreensão de si. Teia onde dimensões das vivências se entrecruzam. Não se explica um ser *a priori*, um projeto *kantiano*, que busca entender a consciência anterior ao fenômeno. O mundo fenomenológico funda o ser, que é criado pela palavra, pelo logos que existe e traz a existir: o próprio mundo vivenciado.⁵⁹

Assim, “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”.⁶⁰ É este espaço de vivências, nosso cotidiano, que interessa à reflexão filosófica. É trabalho diante do espanto, da *pro*-vocação que este tratado textual, o mundo da vida, nos traz. Por esta razão e por este mundo não poder-ser dominado pelas palavras e pela atividade do labor filosófico – neste caso fenomenológico – a redu  o e o retorno às coisas mesmas acontecem de forma incompleta. Porém também o próprio método    inacabado. S   o    em constru  o, em adapta  o e transforma  o. Por isto, término a análise do prefácio da Fenomenologia da percep  o – em diálogo com outras(os) autoras(es) – com a seguinte

⁵⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 18.

⁵⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 19.

⁵⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 19.

⁶⁰ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 19.

afirmação de Merleau-Ponty: “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”.⁶¹ E diante do mistério: toda fala é ensaio, um tentar.

Como conclusão, a *segunda aproximação* realizada neste texto, sobre e em diálogo com as reflexões de Merleau-Ponty mostra uma fenomenologia construída de maneira própria. Suas inspirações são distintas, mas dos estudos da fenomenologia se aproxima e revisita as teses de Edmund Husserl e Martin Heidegger. Mas a sua releitura traz novidade, é um novo começo. É a produção de uma filosofia que interpela o mundo, os outros, a si mesmo e a própria filosofia. Um filosofar-em-interrogação, “uma espécie de filosofia antifilosófica”.⁶² O que isto implica para esta pesquisa em filosofia da educação? É o que será apresentado nos ensaios seguintes.

⁶¹MERLEAU-PONTY, 2006. p. 20.

⁶²MATTHEWS, 2010. p. 31-32.

CORPORIEDADE

Anotações a partir da fenomenologia da percepção

Não tenho outro meio de conhecer
o corpo humano senão *vivê-lo*.

Maurice Merleau-Ponty

Para começar

No segundo momento destes *Ensaaios em corporeidade*, procuro mergulhar um pouco mais nas anotações de Merleau-Ponty a partir do livro que tomei como referência: *Fenomenologia da Percepção*. Neste texto, o germe do pensamento merleau-pontyano se mostra. Algumas pessoas procuram revelá-lo, numa espécie de ‘deciframento’ das palavras, como fez Marina Machado. Para ela, o germe motivador de nosso filósofo está:

em filosofar sobre o corpo, com o corpo, no corpo; trabalhar com a importante noção de tradição da Fenomenologia de Husserl, a consciência intencional; pensar os enigmas da percepção e escrever sobre eles; construir um projeto filosófico pessoal a partir da importância da linguagem e da sua significatividade.⁶³

Estas motivações, em certa medida, se entrecruzam neste livro. Ele é uma unidade que se mostra como um espaço articulador. Todavia, para alcançar o objetivo central deste texto, apresento/proponho com mais detalhes o problema da corporeidade, o corpo em Merleau-Ponty. Para tanto, não considero que isto seja uma tarefa fácil, principalmente por me relacionar com um “germe” que foi modificado pelo próprio autor durante a sua reflexão, foi depurado e reinterpretado. Talvez esta mudança sinalize uma

⁶³ MACHADO, Maria Marcondes. *Merleau-Ponty e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2010. p. 15.

fidelidade ao seu projeto filosófico, que continua a “reaprender a ver o mundo”, a ver o corpo, a criticá-lo, a interpretá-lo. Um filosofar que rompe com um “estado de não-filosofia”: “o apego cego à tradição, reduzindo às ideias a máscaras e álbis de nossas nostalgias, rancores e fobias”.

⁶⁴ Ou, mesmo com as transformações, não há uma mudança radical no pensar *merleau-pontyano*. Como aponta Marilena Chauí, “há continuidade na ruptura”. ⁶⁵

Para não ampliar a discussão, não entrarei neste dilema. Optei por seguir de outra maneira, com uma espécie de um *retrato*. Parei o meu olhar no problema que surge quando o corpo é tematizado na obra que tomei como referência. Aqui é a delimitação. É a partir desta fotografia que proponho está “grande conversação”. É evidente, todavia, como sinalizou Merleau-Ponty, que para começar a compreender uma filosofia é necessário ir “introduzindo-me na maneira de existir desse pensamento, reproduzindo o seu tom, o sotaque do filósofo”. ⁶⁶ É re-aprender a falar, a partir desta nova interação. Com um som *híbrido*, que carrega experiências anteriores, outros textos, outras palavras. Uma fala repleta de colagens, junções. Uma leitura que entra no texto, come suas palavras, reinterpretando-as no corpo de quem as lê, as toma para si. Nasce um outro texto. Assim acontece em Merleau-Ponty. Estas anotações que apresento, ainda iniciais, buscam reproduzir o sotaque do autor, uma fala cheia de trejeitos-linguísticos. Todavia, procura ir além, transpassando-a a partir de uma outra realidade, a dos corpos

⁶⁴ CHAUI, 1999. p. 186.

⁶⁵ CHAUI, 1999. p. 247. Segundo Creusa Capalbo, “Merleau-Ponty está se situando, ao final de sua vida, na passagem de uma filosofia da experiência vivida e do corpo próprio para uma filosofia do ser Selvagem, onde a noção de instauração originária (*Urtiftung*) é fundamental”. (CAPALBO, 2003, p. 22). Como elemento central neste novo caminho, aparece a carne, o elemento deste Ser Selvagem.

⁶⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 244.

oprimidos. Um movimento de escuta-interpretação, recriação e geração de novos textos e práticas. Um filosofar.

Eis aí, portanto: corpo. Espanto! O que faz aqui? Desde quando o corpo é problematizado? Corpo? É, corpo. Sabe-se que na tradição filosófica dominada pelo cartesianismo, o corpo recebe um papel secundário que perpassa pela história, subterraneamente, até meados do século XIX. Como aponta José Carlos Michelazzo, na filosofia de Descartes (e na modernidade), “notamos o lugar ainda mais subalterno em que o corpo é colocado pelo pensamento; ele agora passa a ser dependente da representação que o homem faz dele, ou seja, ele só ‘é’ aquilo que o homem pensa dele”.⁶⁷ Corpo subalterno, compartimentado. Todavia, a restauração e o aprofundamento da problemática do corpo se deram no século XX, causando uns arrepios na filosofia, umas palavrinhas no “cangote” da tradição filosófica do “penso, logo existo”.

Segundo Jean-Jacques Courtine, o século XX inventou teoricamente o corpo. Esta invenção, conforme o

⁶⁷ MICHELAZZO, José Carlos. Corpo e tempo. In: CASTRO, Dagmar; GOTO, Tommy Akira; JOSGRILBERG, Rui de Souza & PICCINO, Josefina Daniel (org.). *Corpo e existência*. São Bernardo do Campo: UESP, FENPEC, 2003. p.109. Na modernidade, as reflexões de Descartes revolucionam a concepção de humano, questionando o teocentrismo medieval e apresentando o valor da razão na formação humana. Há o estabelecimento da *res cogita* e da *res extensa*. Corpo e mente. A razão se mostra como inata, enquanto o corpo se mostra como distinto da mente, ligando-se ao todo, sempre compreendido de forma mecânica. Mesmo reconhecendo os avanços no estudo biológico, a concepção *cartesiana* apresenta-nos um corpo fragmentado, desconsiderado da sua totalidade. Por isso, seguindo essas concepções, “vivemos o mundo dos especialistas, onde cada profissional atua numa área específica, elaborando suas teses fora de uma perspectiva global e interdisciplinar” (SCOPINHO, Sávio Carlos Desean. O corpo e suas implicações éticas no estudo das ciências modernas. In: ALMEIDA, Danilo Di Manno de (org.). *Corpo em ética: perspectivas de uma educação cidadã*. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. p. 97).

autor, se dá em quatro momentos principais. O *primeiro* lugar, a *psicanálise*, em que Freud decifrou a histeria de conversão e compreendeu o que iria formar o enunciado essencial de muitas questões: o inconsciente fala por meio do corpo. Aborda-se a questão das somatizações, levando em consideração a imagem do corpo na formação do sujeito. O *segundo* momento foi a fenomenologia, com as ideias de Edmund Husserl do corpo humano como “berço original” de toda a significação, e também as concepções do filósofo base deste trabalho: Maurice Merleau-Ponty, com o corpo como “encarnação da consciência”, como “pivô do mundo”. O *terceiro* momento, por sua vez, teve o seu início no terreno da antropologia, com a surpresa de Marcel Mauss na Primeira Guerra Mundial, em que os soldados – neste caso, britânicos – desfilavam numa técnica corporal que influenciou a prática do conflito. Por fim, a *quarta* etapa da invenção do corpo se dá na transposição lingüística do estruturalismo, a partir do fim da década de 1960. O corpo se lançou nos movimentos igualitários de protesto contra as hierarquias culturais, políticas, econômicas e sociais, como o movimento feminista. Aqui, o corpo se opõe aos discursos de poder, à linguagem que impõe o silêncio à corporeidade. Um novo tempo nesta reviravolta.⁶⁸

Estas etapas que busquei sintetizar situam o pensamento de Merleau-Ponty neste complexo movimento

⁶⁸ COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: COURTINE, Jean-Jacques (org.). *História do Corpo: as mutações do olhar. O século XX*. Volume 3. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-9. É importante salientar aqui a importância que há nas reflexões de Michel Foucault em relação ao corpo. Conforme Courtine: “o mérito de Foucault, quer se subscreva ou não a sua maneira de conceber os poderes exercidos sobre a carne, consiste em a ter firmemente inscrito no horizonte histórico da longa duração. E a emergência do corpo como objeto na história das mentalidades, a redescoberta da importância do processo de civilização ontem elucidado por Norbert Elias, a ênfase posta nos gestos, nas maneiras, nas sensibilidades, na intimidade na investigação histórica atual refletem sem dúvida um eco de tudo isso” (COURTINE, 2009. p. 10).

do corpo na reflexão do século XX, em suas metamorfoses e paradoxos: o corpo ligado ao inconsciente, entrelaçado ao sujeito, engendrado nas formas sociais da cultura e como espaço/provocação de resistência e transformação. Uma história da corporeidade. A partir destas anotações, adentro a filosofia *merleau-pontyana* a partir de um “germe”: *o corpo próprio*. Esta é a chave que tomo neste trabalho e que se desenvolverá a seguir com uma introdução desta concepção e uma explicação mais ampliada sobre os seus modos de ser. É um convite para, comigo, adentrar na filosofia de nosso autor, ouvindo o sotaque híbrido de quem escreve, quem interpreta, quem filosofa sobre a educação. A porta está aberta. Somos todos hóspedes.

Os modos de ser do corpo próprio

Nesta porta aberta, adentro. Aceito o convite do filósofo. Entro neste diálogo. Mas, procuro algo específico: a noção e os modos de ser do corpo próprio. Reflexão central na *Fenomenologia da percepção*. Por essa razão, essa entrada busca, no retorno à existência, o mundo vivido (*lebenswelt*) que é anterior a uma reflexão e é a possibilidade do fenômeno: o “problema do corpo”, como anotou Jean-François Lyotard.⁶⁹ É o corpo que provoca essa reflexão. Para iniciar, uma definição que tomo de Creusa Capalbo. Para esta autora, a partir de Merleau-Ponty, o “corpo vivido ou o corpo próprio é o que se sente sentir, se experimenta experimentar [...]. O corpo próprio se compreende como ser de situação, ser no mundo ou como um existir”.⁷⁰ É a manifestação da subjetividade, uma maneira do sujeito de se fazer presença no mundo, em relação com as outras pessoas

⁶⁹ LYOTARD, Jean-François. *A Fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. p. 66.

⁷⁰ CAPALBO, Creusa. Corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. In: CASTRO, Dagmar et al (org.). *Corpo e existência*. São Bernardo do Campo: UESP, FENPEC, 2003. p. 12.

e com os objetos. E também, o lugar em que tudo é percebido, existe para o sujeito. O corpo é, portanto, responsável pela mediação entre percepção, intencionalidade e mundo vivido. É acontecimento primordial.

Estamos, assim, numa interação que se mostra da seguinte maneira: “eu-corpo-outro-mundo”. É evidente, todavia, que a noção de corpo próprio apresentada se distancia da simples noção de corpo como organismo, do corpo biológico, do corpo da física. É algo *além*. Envolve não apenas uma noção de corpo-coisa, corpo-objeto, corpo-dissecado. Por esta razão, utilizo em alguns momentos neste texto, também, o termo corporeidade, um sinal de distinção. Há nesta compreensão um entrelaçar com a existência, não é apenas uma ligação de tendões, sangue, pele, corpo-máquina. Para retomar o nosso autor, encontro uma afirmação interessante. Para o filósofo:

o corpo próprio se furta na própria ciência, ao tratamento que a ele se quer impor. E, como a gênese do corpo objetivo é apenas um momento na constituição do objeto, o corpo, retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente *nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido*.⁷¹

O corpo próprio rompe com uma ideia de uma objetivação, oriunda da ciência. Como já tenho sinalizado, o corpo é presença no mundo, percebe o mundo e atribui sentido a ele. Diante disso, é possível que exista uma base que sustenta a obra de nosso filósofo e as suas implicações sobre a corporeidade, como sinaliza Marina Machado: “Merleau-Ponty trabalha com um tripé situado entre consciência introspectiva do corpo próprio, a percepção do

⁷¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 110. (*Grifo próprio*).

corpo visto do exterior e a percepção do outro”.⁷² Para ampliar mais estas anotações iniciais, apresento a seguir – a partir da *Fenomenologia da Percepção* – considerações de nosso autor sobre os modos de ser do corpo próprio. Uma aproximação mais específica das palavras *merleau-pontyanas* que mostram de maneira mais evidente os desdobramentos das noções que apresentei neste primeiro momento. Para começar, desenvolvo a dimensão do corpo: não objeto.

O corpo: não objeto

Para apresentar as suas intuições sobre a corporeidade, Merleau-Ponty inicia a primeira parte da *Fenomenologia da percepção*, com um exemplo: uma casa. Ao observá-la, cada olhar a percebe de um lugar. Cada perspectiva revela uma casa. O autor nos leva nesta exemplificação. O filósofo recorre a Leibniz, e sintetiza: “a casa *ela mesma* não é nenhuma dessas aparições [...], ela é a casa vista de lugar algum”.⁷³ Isto é possível? Merleau-Ponty traz para o início desta conversa as implicações do olhar, o ver um objeto. Estas anotações iniciais trazem em seu bojo concepções sobre a *percepção* e um tema que me interessa especificamente: a *impossibilidade do corpo ser objeto*. Começo com a primeira concepção.

A percepção acontece numa interação objeto e horizonte, figura e fundo como nos ensinou a teoria da *Gestalt*.⁷⁴ Ao lançar os olhos sobre um objeto, perco-me nele.

⁷² MACHADO, 2010. p. 32.

⁷³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 103.

⁷⁴ Para uma compreensão da *Gestalt* em diálogo com as reflexões de Merleau-Ponty, conferir a tese de doutorado de Marina Marcondes Machado, que deu origem ao livro *Merleau-Ponty e a educação*, especialmente os capítulos relacionados à corporalidade e linguisticidade: MACHADO, Marina Marcondes. *A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da pequena infância*. Tese de doutorado apresentada ao

Fecho a paisagem circundante e adentro neste ponto que me fixo. É uma tensão entre encobrir-revelar que se dá no movimento de percepção: “olhar o objeto é entranhar-se nele, e porque os objetos formam um sistema em que um não pode se mostrar sem esconder os outros”.⁷⁵ Assim acontece com a casa. Para percebê-la, faço de horizonte o que com ela se relaciona. É um objeto que se mostra diante de outros encobertos, escondidos; um objeto que passa a ser a morada deste sujeito observador. O habito e o interpreto a partir do espaço que ocupo com a minha visão, o compreendendo a partir dos outros objetos encobertos, pois “cada objeto é espelho de todos os outros”.⁷⁶ Aqui reside a coexistência de objetos. Cada objeto do mundo é a junção dos olhares que cada outro observa dele. Neste sentido, portanto, aquela intuição primeira que a casa é vista de lugar nenhum é errônea. Não ganha força a partir das reflexões de nosso autor.

Na verdade, numa perspectiva espacial, “a casa é vista de todos os lugares”.⁷⁷ Ver, portanto, é *ver-em-coexistência*, um entrelaçamento destes distintos pontos de vista sobre o objeto. Nada permanece escondido. Isto também se dá numa perspectiva temporal. O objeto é visto a partir de todos os tempos. É a casa de ontem, aquela com a qual eu me deparo agora e a mesma que permanece na imaginação, no *devenir*. Como escreveu Merleau-Ponty: “cada momento do tempo se dá por testemunhos todos os outros”.⁷⁸ Mesmo que o objeto exista de outras maneiras, tenha sido destruído, ou reinventado, cada tempo presente

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2007.

⁷⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 104.

⁷⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 105.

⁷⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 106.

⁷⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 106.

solicita o reconhecimento de todos os outros. A casa vivenciada permanece neste ponto em que me fixo, ponto em que tempos se entrelaçam.

Todavia, é importante salientar que cada olhar não aprende o objeto em sua totalidade. Não o tomo a partir da visão. Coloco apenas uma face, uma perspectiva, neste espelho.⁷⁹ É importante reconhecer aqui: há um limite perceptivo. O objeto é confrontado, na coexistência de olhares, por meio da linguagem e do tempo. A fala é apenas uma tentativa temporal de dizer aquilo que se constitui na experiência perceptiva. Tentativa não é a plenitude. Não é a junção/colagens de olhares que resultará na casa que temos. Não é a síntese de horizontes. Há aqui, portanto, “um horizonte anônimo que não pode mais fornecer testemunho preciso, deixa o objeto inacabado e aberto, como ele é, com efeito, na experiência perceptiva”.⁸⁰ É o mistério que perpassa sempre um olhar, uma percepção, que provoca o falar, mas que evidencia, sempre: o limite. O inacabamento do objeto.

O que isto tem a ver com o corpo?

O corpo pode ser compreendido da mesma maneira com que interpreto, olho, os objetos. Ele também está no tempo e no espaço e é aí que percebe e é percebido. Como aponta o nosso filósofo: “considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo”.⁸¹ Todavia, isto não se encerra aqui. Encerrar-se neste ponto favorece a contribuição de um pensamento objetivo do corpo. O que tanto incomoda Merleau-Ponty. Na busca incessante pelo ser, afasta-se do perspectivismo da *experiência* e o corpo passa a ser só objeto, assim “não me ocupo mais de meu corpo, nem do tempo, nem do mundo

⁷⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 107.

⁸⁰ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 107.

⁸¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 108.

tais como os vivo no saber antepredicativo”.⁸² O que isto implica? “Só falo de meu corpo em ideia, do universo em ideia, da ideia de espaço e da ideia de tempo”.⁸³ O corpo vivido, experienciado na experiência torna-se enclausurado, sem chão, sem pulsão. Ideia, objeto: corpo oprimido.

Aí nasce o pensamento objetivo, aquele do senso comum e da ciência (e também de uma filosofia!). Afasta-se do vivencial. Mas o corpo resiste. Lança os “fios intencionais”,⁸⁴ ligando-se ao mundo, aos outros, revelando-nos o corpo que percebe e o mundo percebido. Aproxima-se da experiência perceptiva. O corpo se vive. Como uma síntese e conclusão do que aponte até aqui, retomo Marilena Chauí: “o corpo, que não é coisa nem ideia, mas espacialidade e motricidade, recinto ou residência e potência exploratória, não é da ordem do ‘penso’, mas do ‘posso’”.⁸⁵

O corpo: a não causalidade

Relacionado ao tema anterior, Merleau-Ponty inicia a segunda parte do livro de referência deste trabalho com a definição de objeto. Afirma o autor: “ele existe *partes extra partes* e que, por conseguinte, só admite entre suas partes ou entre si mesmo e os outros objetos relações exteriores e mecânicas”.⁸⁶ O objeto existe, assim, de maneira absoluta, fechada, não interligada com que o cerca. Para inserir o organismo neste espaço objetivo, pensando a partir da

⁸² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 109.

⁸³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 109.

⁸⁴ Sobre intencionalidade é importante retomar uma conceitualização. Para Eric Matthews, “falar de intencionalidade ou subjetividade é, portanto, falar sobre um modo de explicar o comportamento segundo características internas do ser examinado que se direcionam essencialmente para certos objetos e pelas quais esses objetos têm um certo significado para tal ser” (MATTHEWS, 2010. p. 75).

⁸⁵ CHAUI, 1999. p. 225.

⁸⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 111.

fisiologia, torna-se necessário “traduzir o funcionamento do corpo na linguagem do em si e descobrir, sob o comportamento, a dependência linear entre *estímulo* e *receptor*”.⁸⁷ É preciso, aqui, “fetichizar” o corpo. É a sua absolutização. Além disto, é preciso recorrer a uma lógica linear, da causalidade, para se compreender a percepção:

A → B

O corpo recebe um estímulo externo e depois percebe o mundo que o *‘tocon’*, por meio do sistema nervoso.

Para Merleau-Ponty, esta concepção pertence a uma fisiologia “clássica”. Uma fisiologia moderna, como ele chama, não caminha por estes rumos. Para exemplificar esta sua ideia, o autor recorre à compreensão das lesões. No caso anterior, uma perspectiva linear, a perda de percepção (B) seria resultado de uma lesão que implica em perda de qualidade sensorial (A). Se não percebo um furo de uma agulha no braço, a razão é a perda de sensibilidade na região afetada. Numa perspectiva “moderna”, as lesões não se “traduzem pela perda de certas qualidades sensíveis ou de certos dados sensoriais, mas por uma diferenciação da função”.⁸⁸ Os estudos das lesões apontam que as qualidades sensíveis não são destruídas. O que acontece, então? As lesões modificam a “organização espacial dos dados e a percepção dos objetos”.⁸⁹ Há uma localização difusa do furo

⁸⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 111.

⁸⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 112.

⁸⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 112. Relacionado a isto, aponta Merleau-Ponty: “Assim, as excitações de um mesmo sentido diferem menos pelo instrumento material do qual se servem do que pela maneira pela qual os estímulos elementares se organizam espontaneamente entre si, e essa organização é o fator decisivo no plano das “qualidades” sensíveis, assim como no plano da percepção.” (MERLEAU-PONTY, 2006. p.113)

da agulha, que não mais consegue se organizar em um ponto estável.

Neste sentido, a percepção não é *linearmente* resultado de um estímulo causado no mundo externo. Mas o perceptivo “representa a maneira pela qual ele [organismo] vai ao encontro dos estímulos e pela qual se refere a eles”.⁹⁰ O organismo é que lança-se em direção ao mundo, “se levanta” e vai ao encontro dos estímulos. Não há a concepção de um corpo em causalidade. A excitação não é algo que atinge o organismo e gera no corpo as qualidades sensitivas (A → B). Mas a excitação é “apreendida e reorganizada por funções transversais que a fazem *assemelhar-se* à percepção que ela *vai* suscitar”.⁹¹ Neste ponto há a superação de uma concepção do corpo-objeto. O que o impulsiona não é esta relação sub-julgada aos movimentos fora-corpo. Fala-se aqui, no entanto, em um corpo vivo, que rompe uma lógica linear e *acontece* de maneira relacional, em sua existência como um todo, não apenas de maneira: *partes extra partes*. Assim, “as excitações de um mesmo sentido diferem menos pelo instrumento material do qual se servem do que pela maneira pela qual os estímulos elementares *se organizam espontaneamente entre si*”.⁹²

Avançando um pouco mais, Merleau-Ponty procura romper com uma interpretação da experiência do corpo como um *fato psíquico*. Essa distinção entre fisiologia e psicologia, como se, no corpo, estas perspectivas estivessem separadas, compartimentadas. Para explicar sua crítica a esta dicotomia, o autor recorre ao exemplo do membro fantasma em amputados. Mesmo após o amputamento, alguns pacientes continuam a sentir o membro retirado, e ainda,

⁹⁰ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 114.

⁹¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 114.

⁹² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 113. (*Grifo próprio*)

pode ocorrer a presença de membros fantasmas sem nenhuma amputação, ele não é sentido. Como explicar isso?

Para Merleau-Ponty, a compreensão do membro fantasma implica em retomar concepções fundamentais na fenomenologia, algo que apresentei na primeira parte destes *Ensaio em corporeidade*. O que está por detrás destes membros, é, pois, o “movimento do ser no mundo”⁹³, a visão *pré-objetiva*. Falar em membro fantasma é retomar esta dimensão pré-lógica do corpo, *Lebenswelt*, em que o reflexo e a percepção mostram-se como modalidades. Esta última, “uma intenção de nosso ser total”, enquanto a primeira, a abertura ao sentido dos objetos.⁹⁴ Como escreveu nosso autor:

Para alguém dos estímulos e dos conteúdos sensíveis, é preciso reconhecer um tipo de diafragma interior que, muito mais do que eles, determina aquilo que nossos reflexos e nossas percepções poderão visar no mundo, a zona de nossas operações possíveis, a amplidão de nossa vida.⁹⁵

A partir daqui, posso ampliar, numa concepção *merleau-pontyana*, um exemplo do limitado alcance da explicação da fisiologia tradicional a partir do dualismo estímulo-recepção: o membro fantasma. No pensamento de nosso autor, a visão pré-objetiva rompe com estas polaridades. É por meio dela “que o ser no mundo pode distinguir-se de todo processo em terceira pessoa, de toda modalidade da *res extensa*, assim como de toda *cogitatio*, de todo conhecimento em primeira pessoa – e que ele poderá

⁹³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 117.

⁹⁴ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 118-119.

⁹⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 119.

realizar a junção do ‘psíquico’ e do “fisiológico””.⁹⁶ O membro fantasma é sentido por quem o perdeu, como também, o membro pode estar presente e não ser sentido por quem o possui (uma *anosognose*). As lógicas binárias oriundas de uma fisiologia ou da psicologia não abarcam esta realidade.

No olhar de nosso autor, o membro presente-ausente é sentido. Não é uma representação. Ele é vivenciado no corpo. Está ali, numa “presença ambivalente”. O braço ausente é percebido. Ou na *anosognose*, o braço presente não o é, não existe. Como explicar esta ambivalência por meio da causalidade? Por meio de uma percepção ligada apenas ao estímulo externo? O desejo de se ter um corpo “são” ou a recusa do corpo doente não pertence, como sinaliza Merleau-Ponty, ao mundo do “eu penso que...”.⁹⁷ Há um mundo pré-reflexivo. Existe um corpo que continua a se lançar, apesar das transformações que nele ocorreram. O membro amputado continua a estar ali. Há aqui, portanto, uma convivência/conflito permanente entre o “corpo habitual”, que permitia vivenciar um mundo cotidiano, e o “corpo atual”, amputado ou deficiente.

O que mais me interessa na compreensão da corporeidade neste exemplo, como já tenho sinalizado, é a superação do dualismo, de uma visão binária do corpo: fisiologia $\times$ psicologia, estímulo $\times$ receptor. No exemplo, nota-se a ambigüidade, há um membro ausente-presente, ou como diz Merleau-Ponty, “quase-presente”; e o corpo é meio de ser no mundo e ao mesmo tempo este modo de ser carrega algo de impessoalidade, “corpo habitual”. É essa ambigüidade do corpo que permite uma relação entre o “psíquico” e o “fisiológico”, não mais distinguidos entre a

⁹⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 119.

⁹⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 121.

ordem do “em si” e do “para si”. Ambos são reintegrados à existência e orientados *para mundo*.⁹⁸

Como síntese, retomo o nosso autor: “o homem concretamente considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vai-vém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais”.⁹⁹ É o corpo-em-viagem. Não em uma dualidade/causalidade (A→B), mas numa interação, como um ser no mundo em movimento ambivalente, em um movimento existencial único.

O corpo: experiência

Em continuidade as discussões anteriores, Merleau-Ponty desenvolve as suas anotações numa posição contrária a uma compreensão/determinação objetiva do corpo. É um debate com a ciência, a filosofia e a psicologia clássica. Sobre esta última, apresento algumas intuições de nosso autor a partir de uma reflexão sobre a “experiência do corpo”. De início, afirma Wesley Dourado:

Aqui, em particular, Merleau-Ponty aponta os limites da psicologia clássica especialmente aqueles que permitiram confundir ou tratar o corpo como um objeto entre os outros. Superar este limite da reflexão psicológica permitirá ao filósofo abrir caminho para afirmar a unidade do corpo próprio e com isso, a unidade corpo-mundo donde brota o conhecimento, o sentido.¹⁰⁰

Para a psicologia clássica, o corpo é diferente dos objetos. É percebido constantemente. Não posso me separar dele. Enquanto em relação aos objetos, como o computador

⁹⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 126, 129.

⁹⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 130.

¹⁰⁰ DOURADO, 2003. p. 34.

em que escrevo este trabalho, já me afasto. A percepção que tenho dele não é uma constante. A distância é possível. O limite é o campo visual, espaço em que esta interação corpo e objeto se dá. O corpo que “existe *comigo*” é o hábito primordial que condiciona todos os outros hábitos e o caminho em que os outros hábitos são compreendidos.¹⁰¹ Não me desvinculo do corpo e não é possível que a compreensão do mundo seja feito por um objeto. Para ouvir as palavras de nosso autor: “observo os objetos exteriores com o meu corpo, eu os manejo, os inspeciono, dou a volta em torno deles, mas quanto ao meu corpo, não o observo ele mesmo: para poder fazê-lo, seria preciso dispor de um segundo corpo que não seria ele mesmo observável”.¹⁰²

O corpo, neste sentido, não recai na dimensão da observação, no dissecar que reparte, desconstrói, rompe. Numa lógica mecanicista o corpo só o é num conhecimento oriundo de uma experiência (não no sentido da fenomenologia). Corpo-experimento com o observador de jaleco branco. Nas intuições de nosso filósofo, por ser o hábito primordial e não ser “completamente constituído”, o corpo não pode ser tratado desta forma. Ele é “aquilo por que existem os objetos”, não mais um objeto do mundo, mas o meio de comunicação com o mundo, o “horizonte latente de nossa experiência”.¹⁰³ Nestas considerações residem a crítica de nosso filósofo à psicologia clássica, que não considerou efetivamente a dimensão da permanência do corpo próprio. Os órgãos, assim, não são apenas realidades da fisiologia, mas bases de intenções, comunicações com o mundo da experimentação.

A psicologia clássica já diferencia, em certa medida, o corpo próprio dos objetos. Isto é verdade: existe alguma

¹⁰¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 134.

¹⁰² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 135.

¹⁰³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 136-137.

diferença. É como se houvesse um objeto entre outros. Há quem diga que o corpo é um “objeto afetivo”, como recordou o nosso autor. É diferente do computador que observo, mas ainda existe a sua objetivação. Assim, pergunta o filósofo: “se a descrição do corpo próprio na psicologia clássica já apresentava tudo o que é necessário para distingui-lo dos objetos, de onde provém que os psicólogos não tenham feito essa distinção ou que [...] não tenham extraído dela nenhuma consequência filosófica?”¹⁰⁴ Merleau-Ponty apresenta as suas intuições.

A relação construída com o corpo próprio se deu sobre as bases da ciência. Aqui reside o problema. Uma interação que, a partir de um pensamento impessoal, distingue observador e observado, sujeito e objeto. A experiência do sujeito, as suas vivências, na análise, ergue-se do chão. Não tem um espaço existencial concreto. A singularidade do sujeito transforma-se em universalidade, um ser universal. E o corpo passa a ser esquecido, uma consciência que perambula em lugares, e utiliza-se de um objeto de carne, osso, sangue. Corporeidade negada. Corporeidade, não um fenômeno.

Assim, afirma Merleau-Ponty: “a experiência do corpo se degradava em ‘representação’ do corpo, não era um fenômeno, era um fato psíquico”.¹⁰⁵ Sou uma cabeça, com olhos, ouvidos, nariz. Sou braços, pernas, mãos, pés. Sou estas partes dissecadas. Mas como disse nosso autor: “a incompletude de meu corpo, sua apresentação marginal, sua ambiguidade enquanto corpo tocante e tocado não podiam então ser traços de estrutura do próprio corpo”.¹⁰⁶ Fala-se de um objeto, não uma experiência. Caminha-se, aqui, com

¹⁰⁴ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 139.

¹⁰⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 140.

¹⁰⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 140.

uma psicologia subserviente a um pensamento objetivo, que não permeia os estados pré-lógicos, “as coisas mesmas”.

Como síntese, portanto, o diálogo com a psicologia clássica mostra os limites do pensamento objetivo, numa relação com o corpo como objeto ou como uma consciência. Mas inicia-se, também, uma distinção do corpo com os objetos e abre-se a uma dimensão de retorno à experiência, em seu sentido fenomenológico, que se perdeu na impessoalidade do pensamento. Por isso, o nosso filósofo fala do corpo, não um pensamento ou uma máquina, mas como “*ser uma experiência*” capaz de “comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles no lugar de estar ao lado deles”.¹⁰⁷

O corpo: espaço, movimento

O corpo próprio, continuando a conversação, rompe com algumas pressuposições e reflexões clássicas, como a de um pensamento objetivo, da fisiologia ou da psicologia clássica. Corpo não objeto, não guiado pela causalidade/linearidade, mas experiência, comunicação. Neste momento, o olhar se amplia. Nosso autor levanta mais uma dimensão: o corpo é espacialidade e motricidade. Para desenvolver essa sua intuição, toma como chave o conceito de *esquema corporal*, que se afasta de uma compreensão do corpo como *parte extra partes* ou do corpo como junção de partes, uma reunião de órgãos amontoados em um arcabouço ósseo.

Ao revirar a ciência, algo que tenho sinalizado deste o início destes *Ensaio em corporeidade*, Merleau-Ponty busca a reforma de métodos, uma ruptura. Para tanto, assume que o seu caminho se dá no espaço da ambigüidade, aqui acampa a noção chave de *esquema corporal*. Como defini-la? O autor dialoga com possíveis explicações. A *primeira* compreende este esquema como “um resumo de nossa experiência

¹⁰⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 142.

corporal capaz de oferecer um comentário e uma significação à interoreceptividade e à proprioreceptividade do momento”.¹⁰⁸ Nesta maneira, portanto, a inteireza da corporeidade se dá na articulação/associação de informações oriundas dos movimentos que o corpo executa. Um balanço destas experiências realizadas em cada momento que o corpo realiza um gesto. Mas para isto ser concreto, há uma lei única que guia esta ação: que a “espacialidade do corpo desça do todo às partes”.¹⁰⁹ Como uma linha que rege todos os membros deste corpo. Há uma regra que orienta e interliga as partes em um conjunto maior e que sintetiza os conteúdos recebidos no movimentar.

Aqui mora a crítica de Merleau-Ponty. Para o autor, a unidade espacial e temporal do corpo não se limita “aos conteúdos efetiva e fortuitamente associados no curso da experiência, que de certa maneira elas o precedem e justamente tornam possível sua associação”.¹¹⁰ O espaço e o movimento não ocorrem a partir do resumo de conteúdos; mas são a causa de sua possibilidade, seu acontecimento. Pelo limite desta noção, Merleau-Ponty apresenta outra conceituação de *esquema corporal*: a forma.

Nesta *segunda* interpretação, o esquema “não será mais o simples resultado das associações estabelecidas no decorrer da experiência, mas uma tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial, uma ‘forma’, no sentido *Gestaltpsychologie*”.¹¹¹ Mas este segundo caminho também já encontra seus limites no interior da própria psicologia. Não é suficiente afirmar que o todo, o global, é anterior as partes, como se houvesse um molde em

¹⁰⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 144.

¹⁰⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 145.

¹¹⁰ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 145.

¹¹¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 145.

que se encaixam os “pedaços”.¹¹² Assim, o nosso autor questiona dois rumos de interpretação do esquema corporal: um que compreende o corpo como um resumo dos conteúdos oriundos dos movimentos, da experiência; e o outro, que compreende o corpo como uma tomada de consciência, em que o todo/forma é maior que os conteúdos recebidos. O caminho aqui é outro.

Por essas discordâncias, acredito que Merleau-Ponty constrói a sua argumentação sobre o *esquema corporal* a partir de uma compreensão da psicologia: o corpo como dinâmico. Uma *terceira* via. Neste sentido, a espacialidade do corpo “não é, como a dos objetos exteriores ou a das ‘sensações espaciais’, uma *espacialidade de posição*, mas uma *espacialidade de situação*”.¹¹³ O que isto implica? O corpo é em intencionalidade. Enquanto “existe em direção” ao mundo, às suas tarefas e às suas ações. Além disto, rompe-se com uma interpretação de espacialidade apenas, figura-fundo, um “espaço universal” onde o que *está* presente o ocupa. Não fala-se em um corpo que ocupa a sala, que esta sob o ventilador. O corpo é o espaço em que o mundo é, onde a comunicação e relação acontecem. O corpo *é* no espaço e no tempo. Não é um fragmento destes. O corpo os habita. Só o é em *situação* dinâmica com a espacialidade. Assim, “longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo”.¹¹⁴ O espaço se cria em relação com os outros corpos, com mundo. É fruto das relações e dos fios de intencionalidade. É em ação, movimento, que a espacialidade do corpo se realiza, acontece.

Por esta razão, portanto, é preciso uma reflexão sobre a motricidade. Para iniciar, é importante salientar que

¹¹² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 145.

¹¹³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 146.

¹¹⁴ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 149.

o movimento do corpo não se dá numa maneira linear, em casualidade ou como reflexo. É uma dimensão intencional, de sentido, que tende ao mundo vivencial. Assim, a motricidade não é apenas uma decisão intelectual ou uma ação motora, fruto de uma intenção estímulo-precepção. Mas uma intenção movida pela percepção. Por este motivo, “não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas nosso corpo fenomenal, e isso sem mistério, porque já era nosso corpo, enquanto potência de tais e tais regiões do mundo, que se levantava em direção aos objetos a pegar e que os percebia”.¹¹⁵ É o sujeito que dá sentido, significado ao mundo vivencial, é o corpo fenomenal em movimento, em intencionalidade, um lançar-se.

Nesta dimensão do corpo próprio, como espaço, movimento, Merleau-Ponty se afasta de uma explicação da motricidade por meio da fisiologia ou psicologia tradicional. O movimento é intencional, com bases em uma dimensão pré-objetiva, pré-reflexiva sustentada pelo “arco intencional”, que permanece além de uma análise clássica entre intelectualismo e empirismo, entre explicação e reflexão. É a causa primeira que provoca o movimento a sair da dimensão “fetichizada” do “em si” para ser uma manifestação de sentido, um salto relacional com a “*mundaniedade*”. Na filosofia *merleau-pontyana*, este caminho é uma outra via, uma busca do novo, a permanência ambígua no *entre-lugar*. Neste sentido, em relação ao movimento:

é preciso ou renunciar à explicação fisiológica, ou admitir que ela é total – ou negar a consciência ou admitir que ela é total; não se pode referir certos movimentos à mecânica corporal outros à consciência, o corpo e a consciência não se limitam um ao outro, eles só podem ser paralelos. Toda explicação fisiológica se generaliza em fisiologia mecanicista, toda tomada de consciência em

¹¹⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 154.

psicologia intelectualista, e a fisiologia mecanicista ou a psicologia intelectualista nivelam o comportamento e apagam a distinção entre o movimento abstrato e o movimento concreto.¹¹⁶

Relacionado a esta afirmação de nosso filósofo, é imprescindível levantar algumas explicações. O movimento como um modo de ser do corpo próprio não é servo da consciência, que transporta o corpo ao espaço que foi representado anteriormente: “para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele, é preciso então que nosso corpo não pertença à região do ‘em si’”.¹¹⁷ Neste ponto evidencia-se, como já tenho sinalizado, o projeto *merleau-pontyano* de superação das dicotomias, superação de uma lógica binária. Esta motricidade como “intencionalidade original” e um “todo único” mostra-se de maneira mais evidente na seguinte afirmação de nosso autor:

A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover o seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder a sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação.¹¹⁸

O movimento acontece quando pertence ao mundo do corpo, ao espaço da corporeidade. Assim, a experiência motora do corpo, “não é um caso particular de conhecimento; ela nos fornece uma maneira de ter acesso ao

¹¹⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 174-175.

¹¹⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 193.

¹¹⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 193.

mundo e ao objeto”.¹¹⁹ A motricidade é um meio de visar, de tender à “*mundaneidade*”, à experiência vivencial, à relação com os outros corpos, com os objetos e com a natureza. O mover-se carrega de significado a existência, é uma ação em *sentido*. Como conclusão deste tópico, volto à noção chave que levantei no início: o *esquema corporal*, que é a inter-relação entre o espaço e o movimento: “esse sistema de equivalências, esse invariante imediatamente dado pelo qual as diferentes tarefas motoras são instantaneamente transponíveis. Isso significa que ele não é apenas uma experiência de meu corpo, mas ainda uma experiência de meu corpo no mundo”.¹²⁰ É o corpo que habita espaço e tempo, que movimenta-se em direção ao mundo, que vive em um mundo com sentido.

O corpo: unidade

Nesta quinta parte que desenvolvo, a partir da *Fenomenologia da percepção*, há uma continuidade no projeto de Merleau-Ponty na superação de uma visão binária e dicotômica da corporeidade. O corpo nos ensina um modo de unidade, no espaço, no tempo e no mundo.¹²¹ Sou meu corpo. Uma unidade que não é fruto de uma lei externa a ele, em que o corpo venha a depender para acontecer em sua síntese. Dirá Merleau-Ponty: “não traduzo os ‘dados do tocar’ para ‘a linguagem da visão’ ou inversamente; não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: *elas são meu próprio corpo*”.¹²²

É o corpo que é o seu próprio intérprete. Uma lei se dá quando se tem um objeto diante de si. Aqui, isso não é

¹¹⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 195.

¹²⁰ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 196.

¹²¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 207.

¹²² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 207. (*Grifo próprio*)

possível: o corpo não está diante de quem observa ou ao seu lado. Não é objetivado. O corpo, portanto, é a sua “lei eficaz”, o critério de unidade, o critério de sua própria interpretação. Por isso, aponta o nosso autor, “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte [...] cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial”.¹²³ Um contato que se dá a partir da sua própria dinâmica. Uma obra de arte, a partir das anotações de Theodor Adorno, não é uma representação do real, nem uma repetição. Mas possui uma realidade que inaugura leis e regras próprias, sua autonomia. Como aponta o filósofo da escola de Frankfurt: “as obras de arte partilham com os enigmas a ambigüidade do determinado e do indeterminado. São pontos de interrogação, nem sequer unívocos através da síntese. Contudo, a sua figura é tão exacta que prescreve a transição onde a obra de arte se interrompe”.¹²⁴

Neste sentido, numa relação entre corporeidade e obra de arte e em semelhança às concepções de Adorno, o corpo é “um nó de significações vivas e não a lei de um certo numero de co-variantes”.¹²⁵ O corpo-arte é, portanto, essa unidade entrelaçada que não se experiencia por meio da separação e de uma olhar acumulativo, ou uma dimensão *partes extra partes*. O corpo próprio é um. Como conclusão, portanto, “nosso corpo não é objeto para um ‘eu penso’: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para o seu equilíbrio”.¹²⁶ Não como num estado estático, mas um equilíbrio dinâmico em que, por meio de hábitos motores e

¹²³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 208,209-210.

¹²⁴ ADORNO, Theodor. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1993. p.145.

¹²⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 210.

¹²⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 212.

preceptivos, se busca a novidade, os novos nós, suas significações. Corpo como interrogação, aberto, em unidade.

O corpo: desejo, sexualidade

Se até este momento do trabalho apresentei os modos de ser do corpo próprio, que se mostram na não-objetividade, na não-causalidade e na espacialidade e movimento, agora adentro um outro modo: a sexualidade, o desejo, a afetividade. É “o corpo como ser sexuado”. Para iniciar, o corpo é o lugar da apropriação, o meio pelo qual construímos um modo de ser no mundo. E a afetividade é um setor de nossa experiência, de nossa apropriação. Não é algo descolado de nossa vida. Ligando-se a isto, Merleau-Ponty aproxima-se das dimensões do *prazer* e da *dor*. Observa-se que os caminhos para a compreensão da sexualidade são afastados das possibilidades de explicá-las satisfatoriamente por meio da regência de representações desvinculadas da corporeidade. Na demonstração de seu argumento, o filósofo observa que expressões que normalmente transmitem estímulos eróticos, por meio de verbalização ou imagens, quando voltadas a um corpo enfermo, não são capazes de efetivamente provocar desejo sexual. Dessa forma, as perspectivas fisiológicas e psicológicas deixariam injustificadas quaisquer explicações mecanicistas ou comportamentais das quais pudessem se valer, partindo de seus axiomas epistemológicos. Aqui já se situa o seu ponto de partida.

Para o nosso autor, o caminho – como nas interpretações anteriores – é construído de maneira distinta. O desinteresse sexual do doente se explica, nos passos da fenomenologia, por uma mudança no sentido da vida sexual, em que “a própria estrutura da percepção ou da experiência erótica que está alterada”.¹²⁷ Há algo que permanece além de uma explicação da afetividade/sexualidade por meio da

¹²⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 215.

fisiologia ou psicologia: “é preciso que exista um Eros ou uma libido que animem um *mundo original*, dêem valor ou significação sexuais aos estímulos exteriores e esbocem, para cada sujeito, o uso que ele fará de seu corpo objetivo”.¹²⁸ Parece-me que aqui reside também uma distinção entre o corpo objetivo e o corpo fenomenal. Há este mundo originário, esta “zona vital”, zona de provocação erótica. O doente, neste caso, perde esta dimensão capaz de projetar um “mundo sexual” diante de si. Não é um simples contato corporal que provocará essa ressurreição perceptiva de significação.

Por este motivo, a percepção erótica não é uma consciência que decide se lançar a um corpo. É, pois, “um corpo, ela visa um outro corpo, ela se faz no mundo e não em uma consciência”.¹²⁹ Neste sentido, é preciso compreender que a sexualidade não está no mundo do “eu penso que”, uma decisão intelectual, uma vontade que permanece na tutela esclarecida da razão. Não é este o caminho. Ou ainda, na tutela de um corpo máquina, corpo objetivado. Fala-se aqui de um corpo que tende a outro corpo. É a intencionalidade que neste mundo originário, pré-reflexivo, provoca a ida, o salto.

Assim, nos estudos a partir da fenomenologia, afirma o nosso autor: “redescobrimos a vida sexual como *intencionalidade original* e as raízes vitais da percepção, da motricidade e da representação, fazendo todos esses ‘processos’ repousarem em um ‘arco intencional’ que influte no doente e que no normal, dá a experiência o seu grau de vitalidade e de fecundidade”.¹³⁰ É o rompimento com uma visão mecânica e puramente psíquica do corpo, como já sinalizado constantemente neste livro.

¹²⁸ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 215. (*Grifo próprio*).

¹²⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 217.

¹³⁰ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 218. (*Grifo próprio*).

Aqui o nosso filósofo se envereda para dialogar com a psicanálise, principalmente com as ideias de Freud, que compreende a sexualidade, não como algo mecânico, apenas fisiológico, mas um movimento dialético carregado de sentido e significado. O reconhecido papel *freudiano* está, portanto, na capacidade de “reintegrar a sexualidade no ser humano”.¹³¹ Por isto, para Merleau-Ponty, Freud entende que:

o sexual não é o genital, a vida sexual não é um simples efeito de processos dos quais os órgãos genitais são o lugar, a libido não é um instinto, quer dizer, uma atividade naturalmente orientada a fins determinados, ela é o poder geral que o sujeito psicofísico tem de aderir a diferentes ambientes, de fixar-se por diferentes experiências, de adquirir estruturas de conduta. É a sexualidade que faz com que um homem tenha uma história. Se a história sexual de um homem oferece a chave de sua vida, é porque *na sexualidade o homem projeta-se sua maneira de ser a respeito do mundo*, quer dizer, a respeito do tempo e a respeito dos outros homens.¹³²

É um outro jeito de se olhar a sexualidade, a afetividade, o desejo. Não de uma maneira causal, linear. Neste caminho, a significação, portanto, não está no limite da decisão intelectual e voluntária. A significação é para alguém em direção a algo. É uma expressão de relações da existência e da intencionalidade do sujeito. Mas ao se aproximar das teses *freudianas*, Merleau-Ponty também possui as suas diferenças. Conforme Marina Machado: “é próprio da Psicologia Fenomenológica descentralizar o lugar da sexualidade humana, posto como cerne da psicogênese pela psicanálise freudiana”.¹³³ É o que afirma o próprio

¹³¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 218.

¹³² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 219. (*Grifo próprio*).

¹³³ MACHADO, 2010. p. 41.

Merleau-Ponty: “a vida sexual não é um simples reflexo da existência: uma vida eficaz, na ordem política e ideológica, por exemplo, pode acompanhar-se de uma sexualidade deteriorada, ela pode até beneficiar-se dessa deterioração”.

¹³⁴ A sexualidade não é, pois, a existência. Neste sentido, ao voltar às essências, a existência, é preciso reconhecer um mundo pré-objetivo, pré-reflexivo, que permite a vivência do corpo próprio em seus modos, em sua espacialidade e motricidade, em sua unidade, em sua sexualidade. Aqui se entende por que os estímulos externos não são capazes de reconstruir um mundo sexual no doente.

Relacionado a este modo de ser do corpo próprio, aproximo-me de mais uma reflexão de Merleau-Ponty. A ambigüidade da sexualidade e do corpo. Um corpo que pode ser visto como sujeito e como objeto (não no sentido de um pensamento objetivista). Este modo se dá neste corpo transcendente que lança-se para além de si, dos seus próprios limites, em direção à algo. Um movimento dialético do eu e do outro, a dialética do *senhor e do escravo*, objeto para o outro, sujeito para mim:

Enquanto tenho um corpo, sob o olhar do outro posso ser reduzido a objeto e não contar mais para ele como pessoa, ou então ao contrário, posso tornar-me meu senhor e por minha vez olhá-lo, mas esse domínio é um impasse, já que, no momento em que meu valor é reconhecido pelo desejo do outro, o outro não é mais a pessoa por quem eu desejava ser reconhecido, ele é um fascinado, sem liberdade, e que a esse título não conta mais para mim. ¹³⁵

Com estas considerações, portanto, a sexualidade *é* no mover da existência corporal. É o que sintetiza Merleau-

¹³⁴ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 220.

¹³⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 230-231.

Ponty: “A sexualidade não é nem transcendida na vida humana, nem figurada em seu centro por representações inconscientes. Ela está constantemente presente ali, como uma atmosfera. (...). Quer dizer, uma atmosfera ambígua, a sexualidade é coextensiva à vida”.¹³⁶

O corpo: expressão, fala

O último modo de ser do corpo próprio que apresento neste trabalho refere-se à expressão, a fala. É o corpo e sua *linguisticidade*. Esse modo também contribui no projeto de nosso filósofo de romper a separação, a dicotomia e a binariedade entre sujeito e objeto. A corporeidade é marcada pela intencionalidade e pelo poder de significar, gerar sentido.¹³⁷ Assim acontece também na linguagem. O corpo é expressivo, uma dimensão da existência em que as palavras encarnam sentidos variados. É a linguagem que exprime o modo de ser no mundo. Ou aproximando-se de Heidegger: “a linguagem é a casa do ser. Em sua habitação mora o homem. Os pensadores e poetas lhe servem de vigias”.¹³⁸ A terminologia aqui é distinta, mas liga-se na importância da linguagem na experiência existencial. É uma linguagem carregada de sentido, intencionalidade. Ou como apontou o nosso filósofo: “o elo entre a palavra e seu sentido vivo não é um elo exterior de associação; o sentido habita a palavra, e a linguagem ‘não é um acompanhamento exterior dos processos intelectuais’”.¹³⁹

Para compreender isto que apresentei, é necessário voltar a algumas questões básicas. De início, para o nosso autor: “toda linguagem se ensina por si mesma e introduz

¹³⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 232-233.

¹³⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 237.

¹³⁸ HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centauro, 2005. p. 24-25.

¹³⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 262.

seu sentido no espírito do ouvinte”.¹⁴⁰ É o *dizer* algo da fala. Não como um conteúdo que se transmite, um depositário. Mas um falar carregado de significado, um “pensamento na fala”. Aqui reside uma intuição importante: “o orador não pensa antes de falar, nem mesmo enquanto fala, sua fala é seu pensamento”.¹⁴¹ Por ser assim, a fala/palavra não se mostra como uma designação de um objeto ou de um pensar, mas torna-se a *presença* do pensamento no mundo sensível, é seu corpo.¹⁴² O sentido se corporaliza na palavra. Ela não é, pois, um simples meio para se fixar algo, para transmitir saber. A palavra relaciona-se com a intencionalidade existencial, com a significação gestual. Aqui se apresenta o corpo próprio em uma dimensão importante:

O corpo converte uma certa essência motora em vociferação, desdobra o estilo articular de uma palavra em fenômenos sonoros, desdobra em panorama do passado a atitude antiga que ele retoma, projeta uma intenção de movimento em movimento efetivo, porque ele é um poder de expressão natural.¹⁴³

A fala, na verdade, é um gesto/expressão corporal repleto de sentido, causa potencial de significados. Por ser um gesto, o seu sentido “não é dado mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do expectador”.¹⁴⁴ É a dimensão hermenêutica que aparece neste momento, embora não citada por Merleau-Ponty. Na interação, a busca pela significação da fala/pensamento do outro, a expressão do seu corpo, pede uma dimensão interpretativa. Uma

¹⁴⁰ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 244.

¹⁴¹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 245.

¹⁴² MERLEAU-PONTY, 2006. p. 247.

¹⁴³ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 249.

¹⁴⁴ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 251.

provocação de intenções, cravadas em um mundo: “o gesto permanece diante de mim como uma questão, ele me indica certos pontos sensíveis do mundo, convida-me a encontrá-lo ali”.¹⁴⁵

E nesta dimensão relacional, a fala mostra-se como fundamental: “a fala é a única, entre todas as operações expressivas, capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo”.¹⁴⁶ No falar, na expressão, os corpos encontram-se. Por meio da linguagem, o corpo projeta-se para um mundo, com uma tomada de significações, criações de sentidos e de mundo. A linguagem faz com que o corpo habite o sentido e seja encarnado por ele. É mais que som, mais que palavra. Transcende, recria. Mas não de maneira solitária, isolada, mas numa relação. Assim aponta Merleau-Ponty: é “preciso reconhecer então essa potência aberta e indefinida de significar [...]. como um fato último pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala”.¹⁴⁷ Este corpo, falante, permanece aberto, casa de sentido. Palavra e silêncio, significação e resignificação. Geração de um novo.

Aqui, o nosso autor traz uma diferenciação importante entre o falar: há uma *fala falante* e uma *fala falada*. Esta última liga-se a uma fala em seu sentido objetivo, o corriqueiro. Já a primeira “é originária e inédita: capaz de causar estranhamento e surpresa. Trata-se de *um dizer criador*”.¹⁴⁸ Talvez seja isto que mais se queira com a experiência da expressão, da linguagem: “assim como uma onda, ajunta-se e retoma-se para projetar-se para além de si

¹⁴⁵ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 252.

¹⁴⁶ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 257-258.

¹⁴⁷ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 263.

¹⁴⁸ MACHADO, 2010. p. 49. Em Merleau-Ponty, uma explicação mais direta deste assunto encontra-se na *Fenomenologia da percepção*, páginas 266-267.

mesma”.¹⁴⁹ Um modo de ser do corpo próprio, transcendente e imanente: a linguisticidade - gesto, fala. Algo capaz de transfigurar o corpo, modificá-lo, ir além dele.

Síntese: uma (in)conclusão

Chego ao fim dos *Ensaio em corporeidade*. Uma primeira reflexão que buscou compreender o corpo próprio na *Fenomenologia da Percepção*, texto de referência de Merleau-Ponty. É evidente que este ensaio encontra-se em um projeto maior, a fundamentação dos princípios básicos de uma filosofia da educação que tenha como seus protagonistas os corpos oprimidos. Com este “prosear”, a escuta de nosso filósofo provoca contribuições à empreitada que propus construir.

Para iniciar, o nosso autor parte da fenomenologia, numa busca por compreender/ descrever o movimento existencial e numa crítica consistente contra uma lógica binária, dicotômica, na reflexão filosófica oriundas de uma metafísica clássica. Também critica considerações comuns no *fazer-filosófico*: o empirismo e o idealismo. Para superar essas lógicas, o nosso autor aproxima-se da fenomenologia de Husserl, da psicologia da *Gestalt* e do existencialismo de Heidegger. Não como uma *fala falada*, repetidora de discursos, mas com uma *fala falante*, geradora de novas palavras, causa de significados e de transformações e diferenças entre estes autores.

Como fruto destas interações, nasce a *Fenomenologia da percepção*, que conforme Marilena Chauí: visa “a alcançar a investigação filosófica abaixo e aquém da consciência reflexiva que, como dizia a conclusão, não é a única e, sobretudo, não é a primeira manifestação da consciência, pois, antes dela, e com dimensão propriamente fundadora, encontra-se a *consciência perceptiva*”.¹⁵⁰ Na busca incessante de

¹⁴⁹ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 267.

¹⁵⁰ CHAUI, 1999. p. 223.

compreender a percepção e o mundo pré-objetivo, o mundo da vida, o nosso autor aproxima-se e “desvenda o corpo”, sabendo de sua dimensão ambígua e enigmática e que “tudo reside ali”. Sou corpo. Ao se lançar neste sentido, encontra-se o corpo próprio em seus modos de ser no mundo, seus modos de acontecer. Uma corporeidade que não pode ser compreendida como um objeto, não segue uma lógica linear em sua percepção (*estímulo-receptor*) e que acontece na experiência. Mas também, corpo próprio que o é no espaço e no movimento, não em dualidade, mas unidade, repleto de desejo e afetividade e em relação por meio da expressão e da fala, linguagem.

Sobre o corpo, com o corpo, no corpo... Aqui reside o primeiro ponto deste projeto a partir dos corpos oprimidos, em sua força de resistência. Na próxima parte: *Ensaio em educação popular*, tomo como referência as intuições do educador brasileiro Carlos Rodrigues Brandão. É a conversação que continua.

Ensaaios *em*
educação popular

O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR?

Compreensões a partir de Carlos Rodrigues Brandão

Eu quero saber, eu quero saber
com quantos quilos de medo,
com quantos quilos de medo
se faz uma tradição?

Tom Zé, *Senhor cidadão*

Para começar

Após as reflexões elaboradas a partir das intuições de Merleau-Ponty a respeito da corporeidade, chega o momento de levá-la(o), leitor(a), a uma outra parte deste trabalho: os *Ensaio em educação popular*. De início, algo pode causar estranheza: qual a relevância de se falar deste tema em nossos dias? Qual a importância e o significado de uma educação popular no contexto atual em que bases teóricas e utópicas importantes de uma educação nestes caminhos fragilizam-se, sinalizadas em uma reordenação internacional, com o fim do “socialismo real” e as transformações no capitalismo? Questões que não são fáceis de serem respondidas. Com esta crise, volto a uma indagação de Carlos Rodrigues Brandão: a permanência em se falar de uma educação popular é “Lavar no bolor?”. Parece-me que o cheiro de armário envelhecido pode permanecer no imaginário de quem com este trabalho se relaciona.

O tempo é outro: aconteceu a derrocada da teoria da dependência e o surgimento de uma nova lógica econômica, o neoliberalismo. Uma desterritorialização e transnacionalização de mercados simbólicos. Algo levantado por Néstor Canclini. Para este antropólogo, não há mais uma clareza binária entre opressores vs. oprimidos, colonizadores vs. colonizados, imperialismo vs. culturas nacionais-populares. As relações se constroem de maneiras mais

híbridas. O maniqueísmo de uma “Guerra Fria” é “insuficiente para entender as atuais relações de poder. Não explica o funcionamento planetário de um sistema industrial, tecnológico, financeiro e cultural, cuja sede não está em uma só nação mas em uma densa rede de estruturas econômicas e ideológicas”.¹⁵¹ É o que pode ser visto na dinâmica das relações neoliberais, construídas ocupando distintos espaços e se camuflando em diferentes maneiras e regiões, o que impossibilita analisá-las a partir de uma concepção guardada nas teorias da dependência. Como então, voltar à educação popular, que foi gestada neste contexto marcadamente binário?

É um convite para “soprar o mofo”.

Neste sopro a partir das intuições de Carlos Rodrigues Brandão, tomo quatro ênfases. É uma construção que parte de algumas compreensões que julgo necessárias ao projeto maior de um ensaio de uma filosofia da educação a partir dos corpos oprimidos: i) aproximo-me para refletir sobre “o que é educação”, ii) direciono o meu olhar às origens da educação popular; iii) foco a interpretação no próprio movimento desta educação realizada a partir dos subalternos; iv) e por fim, algumas anotações de revisão da educação popular a partir *de dentro*, com contribuições da América Latina.

¹⁵¹ CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 310. Essa afirmação parece ser uma contradição interna deste texto, pois se falo, neste ponto, sobre o fim de uma lógica binária para se interpretar a realidade, como elaborar uma filosofia da educação a partir de corpos oprimidos? O bolor continua? Quando me refiro aos oprimidos, não os compreendo por meio de uma posição fixa e essencial. Opressão é um lugar que se ocupa numa relação. Falo de corpos numa relação de opressão. Isso muda o olhar. A relevância de se falar assim, a partir de corpos subalternos, oprimidos, vítimas ainda é presente. A realidade não mudou. Sobre isto, abordarei com mais detalhes no terceiro bloco de ensaios: *Ensaio de uma filosofia da educação*.

Educação: um primeiro olhar

Quando se escuta a palavra *educação*, conceituações e imaginários que compõem a memória de seu significado vêm à tona. Há sempre *o-que-dizer* sobre isto. Existe sempre algum conceito e intuição sobre o que se fala com esta palavra que acompanha a formação de sujeitos. Por isso, começar esta reflexão deparando-me com as concepções que são comuns sobre educação é reconhecer, em certa medida, qual olhar possuo, em quais lugares coloco os meus pés, em quais discursos acampo e problematizo as minhas falas. Neste trabalho, tomo como referência as intuições de Carlos Rodrigues Brandão, especialmente, em seu livro: *O que é educação*.¹⁵²

Para ampliar a conversa é importante assumir como base primeira a pluralidade da palavra educação. Não há uma única forma, um único conceito. Estou/estamos em um terreno marcado pela diversidade de definições, de modos e formas. Por isso, talvez fosse preciso ampliar: fala-se de uma educação em um ambiente de educações. Assume-se um olhar que se reconhece limitado, historicamente construído, uma visão provisória. Todavia, reconhece-se também, que a “educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras intervenções de sua cultura”.¹⁵³ Educar refere-se à vida, a um modo de viver. Por ser desta maneira, a educação segue o trabalho da vida, o seu movimento. Um trabalho humano. Uma feitura humana, *poésis*. Assim, como afirma Brandão: a educação “se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de

¹⁵² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. Para uma outra interpretação de educação, mas ainda dentro do horizonte da educação popular, conferir FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

¹⁵³ BRANDÃO, 2004. p. 10.

símbolos, de intenções, de padrões de cultura, e de relações de poder”.¹⁵⁴

Estas trocas entre pessoas, em suas relações de aprendizagem com o “corpo-e-a-consciência”, acontecem primeiramente nos espaços comunitários do cotidiano, com as vivências construídas em relação. Não há ainda técnicas pedagógicas escolares, ou profissionais que as apliquem. Estas experiências educativas, conforme aponta o nosso autor, parecem nascer na mundaneidade primeira, nas primeiras aproximações, nas primeiras habitações: em que “todos os que *convivem apreendem*, aprendem da sabedoria do grupo social”.¹⁵⁵ Há uma socialização por meio de um *tipo de saber* e um *modo de ensinar* próprias dos mundos em que a comunidade está. Este processo de aquisição de saber recebe o nome de *endoculturação*. Uma experiência que, conforme Brandão: “aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender [...]. Tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação”.¹⁵⁶ Uma relação entre a pessoa com o mundo e com o outro.

Se a educação pode se construir nestas experiências de saber relacionada ao espaço vivencial da comunidade, passa-se a um outro olhar sobre a educação que agora segue o foco da escola. Um ensino formal: “o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados”.¹⁵⁷ Aqui estamos majoritariamente. Um saber formado a partir da divisão em compartimentos e uma hierarquização do saber

¹⁵⁴ BRANDÃO, 2004. p. 14.

¹⁵⁵ BRANDÃO, 2004. p. 20.

¹⁵⁶ BRANDÃO, 2004. p. 25.

¹⁵⁷ BRANDÃO, 2004. p. 25.

comunitário. Com este caminho sectarizado, há segundo o nosso autor, “um interesse de controle”.¹⁵⁸ Qual é o saber válido? Qual é o espaço adequado e legítimo para se educar? Perguntas como essas ampliam e evidenciam a relação existente entre saber-poder.

Relacionado a isto, aparece uma reflexão apontada por nosso autor: “a que e a quem ele [ato de ensinar] serve”.¹⁵⁹ Há no educar uma dimensão política, uma relação com o poder e suas teias, suas capilaridades. Neste sentido, a educação mostra-se como uma prática social, não apenas uma formação interna, para dentro do sujeito e da sua individualidade. Educar é um processo relacional, em um espaço, um mundo, permeado pelas dimensões políticas. Por isso, essa prática educativa que nasce nas primeiras experiências de mundaneidade e perpassa as escolas, precisa se afastar – parodiando Merleau-Ponty – de um “fantasma de uma educação pura”. Há uma ambivalência na educação, que caminha paradoxalmente entre as trilhas que favorecem o controle, a “domesticação” dos corpos e das vivências; e o favorecimento de fermentos libertários que rompem enquadramentos e problematizam a realidade.

Neste sentido, uma educação formal guiada pela busca de um trabalho produtivo, subserviente às lógicas de reprodução, movimenta-se em uma manutenção do *status quo* educacional, em que se dividem as(os) ingressantes na escola entre: o trabalho subalterno (aprender-na-oficina) e o trabalho dominante (aprender-na-escola).¹⁶⁰ Uma escolha silenciosa que mantém/reproduz as desigualdades

¹⁵⁸ BRANDÃO, 2004. p. 33.

¹⁵⁹ BRANDÃO, 2004. p. 60. O autor, para chegar a essa conclusão, faz um sobrevôo sobre a história da educação na Grécia e em Roma. Pelo objetivo deste texto que elaboro, não acreditei ser necessária uma ênfase mais específica a estes momentos históricos. Mas para uma compreensão, conferir o livro *O que é educação* entre as páginas 36-60.

¹⁶⁰ BRANDÃO, 2004. p. 90.

presentes numa conjuntura social que continua a produzir as suas vítimas. Como aponta Brandão: “apesar de ser [...] um projeto teórico de reprodução da igualdade, a educação da sociedade capitalista avançada reproduz na moita e consagra a desigualdade social, sem esquecer de fazer alarde em festa de formatura quando algum filho de operário consegue sair formado da Faculdade de Engenharia”.¹⁶¹

Com esta ironia, o nosso autor provoca uma reflexão sobre esta dimensão político-econômica presente no processo educacional. Como esta divisão acontece na escola formal? Para responder a esta questão, Brandão aproxima-se das teses de Christian Baudelot e Roger Establet. Há uma procura por demonstrar o engodo de uma educação para todos, de uma igualdade social por meio do acesso ao saber. O rompimento com o mito de uma escola única, de uma democracia educacional. Por isso, o autor mostra que existe uma separação que se dá em duas redes:

Uma rede é a do tipo PP, *primário-profissional*, limite dos estudos para os filhos do povo destinados, também por ela, aos padrões do trabalho operário. Outra rede é do tipo SS, *secundário-superior*, destina aos filhos dos ricos, enviados, também por ela, às pontes-de-comando do trabalho “superior”.¹⁶²

Com estas anotações, Carlos Rodrigues Brandão demonstra a complexidade que permeia a prática educativa e suas implicações na manutenção de um modo de viver que baseia-se em um modo de produção capitalista: numa

¹⁶¹ BRANDÃO, 2004. p. 90.

¹⁶² BRANDÃO, 2004. p. 91. Para compreender um pouco mais esta distinção, conferir: DE SAES, Décio Azevedo Marques. Classe média e escola capitalista. *Revista Crítica Marxista*. n. 21. 2005. p. 97-112.

lógica neoliberal em que “consumidores e cidadãos”¹⁶³ são praticamente sinônimos; em que a educação formal mostra-se, majoritariamente, como um bem de mercado, em que se vende e se compra; em que a educação pode revelar-se como um instrumento de controle das pessoas, de seus corpos, e um meio da manutenção e reprodução das ideias de quem controla o seu exercício: “a que e a quem serve?”.¹⁶⁴ Há aqui, portanto, uma síntese do que seja a educação a partir dos olhares que adotei. Mas para concluir, levanto uma questão de nosso autor: “se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante?”.

¹⁶⁵ Uma questão pertinente.

O autor mesmo a responde: é preciso caminhar pelas sendas estreitas do “reinventar a educação”. Como já apontei, a educação é uma experiência humana, contingencial, histórica. Não se pode absolutizar um modo de saber, uma forma, um tipo. Como aponta Brandão: é preciso “livrar a educação de ser um *fetichê*”.¹⁶⁶ É preciso “dessacralizá-la”. Ela não é algo estático. É uma construção que segue o curso da vida abrindo-se ao devir, ao novo. Mas também, este dessacralizar refere-se ao espaço em que ela acontece, em que “a educação se confunde com a escolarização e se encontra só no que é ‘formal’, ‘oficial’, ‘programado’, ‘técnico’, ‘tecnocrático’”.¹⁶⁷ O educar, a experiência relacional de ensinar-e-aprender, acontece nos

¹⁶³ Para ampliar este conceito, conferir: CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

¹⁶⁴ BRANDÃO, 2004. p. 94.

¹⁶⁵ BRANDÃO, 2004. p. 98.

¹⁶⁶ BRANDÃO, 2004. p. 100.

¹⁶⁷ BRANDÃO, 2004. p. 100.

espaços vivenciais que também estão na educação formal, mas não apenas ali. Transcende-os.

Esta reinvenção da educação se dá por meio de uma experiência *agônica*, em tensão e disputa entre opostos, entre um modo de educação que se encarrega pela manutenção da desigualdade e aquele que provoca rupturas e problematizações. Onde está última se dá? Nos espaços dos subalternos, das vítimas. Conforme Brandão:

estes modos próprios de uma *educação dos subalternos* têm um teor político de que pouco se suspeita. Assim como a *educação do sistema dominante* possui o valor político dos serviços que presta aos que a controlam, enquanto ensina desigualmente aos que recebem, assim também as formas próprias de educação do povo servem a ele como redes de resistência a uma plena invasão da educação e do saber “de fora da classe”.¹⁶⁸

É a partir dos subalternos que a reinvenção/problematização da educação formal/escolar acontece. Aqui, com este olhar sobre a educação, tem-se um lugar vivencial, um para que e um para quem: a partir “daquele que sente dor”, do corpo subjulgado, vítima em resistência, que a novidade se faz presença nos caminhos educacionais, sendo capaz de sacudir o que permanece sacralizado. Um “princípio protestante”¹⁶⁹ capaz de reconhecer as provisoriiedades dos sistemas e romper com as sacralizações estabelecidas, com “os quilos de medo que

¹⁶⁸ BRANDÃO, 2004. p. 105.

¹⁶⁹ Este conceito é construído pelo teólogo e filósofo ligado à Escola de Frankfurt: Paul Tillich. A sua referência se dá a um princípio oriundo das reformas protestantes de se auto-criticarem constantemente, não caindo em absolutizações e assumindo as provisoriiedades dos projetos históricos. Para ampliar este tema, conferir: TILICH, Paul. *A era protestante*. São Bernardo do Campo: IEPG, 1992.

se faz uma tradição”, mesmo que elas sejam presentes entre os próprios subalternos, entre a resistência.

Sobre isto se baseia uma *educação popular*. O nosso próximo tema.

Educação popular e suas origens

A educação popular nasce em um contexto próprio, com seus dilemas e conflitos. Não é algo descolado das experiências vivenciais. É historicamente construído, com suas singularidades e influências. Conforme Conceição Paludo: “a educação popular continua sendo apresentada como resultante da história latino-americana, vinculada aos processos socioculturais e políticos do continente, ao ideário de Paulo Freire, da Teologia da Libertação, das teorias do desenvolvimento e da dependência, do referencial marxista e das experiências revolucionárias”.¹⁷⁰ Esta educação nasce, portanto, desta efervescência de mobilizações em torno de um contexto de profundas desigualdades, com ditaduras militares e violações de direitos humanos, mas com ações que buscavam construir vias, caminhos, de superação. Estes momentos acontecem a partir de 1960, período marcado por mobilizações populares.

Essas intervenções se dão, especialmente no nordeste brasileiro, com articulações como o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado na Prefeitura de Recife (PE); a

¹⁷⁰ PALUDO, Creusa. Educação Popular – dialogando com redes latino-americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2009. p. 55. Uma referência marcante desse movimento pedagógico-político-cultural é o projeto de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, realizado em 1963. No âmbito da teologia da libertação, há textos que revisitam essas histórias de engajamento por meio da educação, como o livro: PREISWERK, Mathias. *Educação popular e teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”, na Prefeitura de Natal (RN); e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em convênio com o governo federal.¹⁷¹ Iniciativas diversas de uma construção de uma educação *a partir* da cultura popular, das falas marginais de um sistema hegemônico. Uma aproximação com outros movimentos de resistência que ocorriam por todo o mundo naquele mesmo período: o movimento estudantil e a busca pela democratização das escolas e universidades; a luta pela equidade de gênero realizada pelas mulheres; a busca pelos direitos civis e o fim de uma dominação baseada na cor da pele.¹⁷² No caso brasileiro, o ponto inicial está na luta, especialmente, em setores camponeses e operários.¹⁷³

É com estas gentes que o processo de uma educação popular se desenvolve. Um ‘parto’ gerado em movimentos sociais. Esta é uma tese defendida por Danilo Streck, a partir das leituras e compreensões de Paulo Freire: “a educação popular, em sua origem, praticamente se encontra fundida com os movimentos sociais populares. Na medida em que ela corresponde a uma pedagogia do oprimido (e não para ele), a fonte de inspiração será o próprio movimento da sociedade”.¹⁷⁴ Os movimentos e as suas implicações como “escola da vida”. Neste sentido, a educação popular também pode ser vista pelos óculos de uma pergunta que Carlos Rodrigues Brandão apresentou

¹⁷¹ STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15. n. 44. Maio/agosto 2010. p. 301.

¹⁷² STRECK, 2010. p. 301.

¹⁷³ MAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão. In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2009. p. 124.

¹⁷⁴ STRECK, 2010. p. 302.

anteriormente: “a que e a quem serve?”. Esta *educação de subalternos* nasce dos movimentos de camponeses e operários, majoritariamente, e serve às populações marginalizadas, aos empobrecidos do sistema hegemônico, rumo à sua libertação. Por ser deste modo, não se pode pensar a educação nos moldes formais de uma escola que reproduz a hegemonia. É preciso criar novos rumos educativos, novas práticas.

Educação popular e seu movimento

Após um rápido sobrevoo nas origens da educação popular e na sua ligação com os movimentos sociais, é preciso compreender como é o próprio movimento de uma educação nestes moldes. Quais as suas definições e os seus caminhos? Para iniciar, uma possível característica definidora da educação popular é exatamente uma *busca de alternativas* a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades/desejos que levam a querer mudanças na sociedade. Fala-se, aqui, em uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades, de tentativas, de ensaios.¹⁷⁵ Como seus principais animadores: organizações civis e educadores comprometidos que agregam o conceito de cultura popular ao âmbito de suas práticas profissionais e militantes, tomando-a como um referencial ideológico e ponto de partida para o trabalho junto às classes populares. Uma ação “dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes”.¹⁷⁶ Mas esta provocação que apresento não significa uma totalidade.

¹⁷⁵ STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*. v. 11. n. 32. Maio/agosto 2006. p. 275.

¹⁷⁶ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 66.

Nesta parte inicial, é preciso evidenciar que as considerações que aqui são feitas por Carlos Rodrigues Brandão, e também em minhas conclusões, reconhecem que a educação popular não se fecha em uma *ortodoxia*, uma dogmática que a enquadra em uma maneira correta, um discurso normativo. Quando se fala em popular, estamos em um terreno escorregadio e diverso repleto de polissemias, de criação de significados. O popular não representa um único ponto de partida, ou um único projeto por onde se caminha, ou as mesmas utopias. Não lida-se, aqui, com um grupo monolítico. Além disto, é sabido que esta prática educativa não se limita as experiências conceituais, mas nascem dos espaços da vida. Parafraseando Merleau-Ponty, “não tenho outro meio de conhecer a educação popular senão vivê-la”. Por isso, todo discurso aqui apresentado tem que assumir o seu risco de – vez ou outra – enrijecer o fenômeno da própria educação popular e, mesmo que negue ou fuja, conceitualizá-la demais.

Com estas considerações, aproximo-me com mais afinco das teses de Carlos Rodrigues Brandão sobre esta educação dos subalternos:

a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos. Frente a um modelo de origem européias, internacionalizado como paradigma legítimo de trabalho com as classes populares através da educação e, finalmente, rotinizado como instituição de trabalho pedagógico consagrado, a educação popular emerge como um movimento de *trabalho político com as classes populares através da educação*. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma

retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular.¹⁷⁷

Nestes rumos, a educação popular gesta-se como uma prática pedagógica que possui a dimensão de apreendizagem e trabalho político. Uma educação que configura, portanto, uma nova maneira de pensar o sentido político na educação, por meio da criação de uma nova estrutura pedagógica em que o processo de criação em si já é capaz de transformar os sujeitos que dela participam e que constituem sua educação a partir de suas próprias práticas coletivas. Práticas nas quais se reconhecem e se afirmam como seres políticos e atuantes. Uma educação que, aproximando-se da *Pedagogia do oprimido*: “é forjada com ele [oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos”.¹⁷⁸

Ao ser em relação, esta prática educativa baseia-se na construção comunitária, do *trabalho-em-ciranda*. Não parte-se aqui de uma imposição de um sistema alheio às relações existenciais das comunidades populares. É a vivência que provoca a reflexão, é a “dramaticidade da hora atual”. Por ser assim, esta abordagem permite que o trabalho de educação não se limite à intenção de formar um sujeito apto a atuar em uma cultura fechada, mas propicia a emancipação desses *sujeitos-em-relação*, a partir da mundaneidade que os rodeia. Este trabalho conjunto é a condição possibilitadora do novo sentido promovido à educação, em que o povo tem papel ativo em sua constituição, como agentes participantes de um movimento emancipador e mobilizador. Parte-se aqui da cultura popular interligada à educação popular e culmina-se, finalmente, na ação cultural política, exercida como um

¹⁷⁷ BRANDÃO, 1984. p. 60-61. (*Grifo próprio*)

¹⁷⁸ FREIRE, 2005. p. 34.

novo tipo de poder que rompe as relações de opressão, injustiça e desigualdade.

Como apontou Brandão:

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.¹⁷⁹

É uma outra lógica. Uma reapropriação da educação por parte de grupos subalternos, *gentes* que buscam fundamentados na cultura popular para construir uma educação que lhes seja própria, com identificação e reconhecimento. Um “reinventar a educação” a partir das vítimas, a partir dos seus “problemas geradores”. Por estes rumos, conforme Carlos Rodrigues Brandão ensaia-se “uma educação através da qual ele [subalterno] não se veja como anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo, da transformação da história e da cultura do país.”¹⁸⁰ É a “emergência dos sujeitos”, de suas causas, de seus desejos negadores da hegemonia de um sistema.

Relacionado a isto, a educação popular traz em seu bojo a dimensão do empoderamento destes sujeitos. É o que apontou Carlos Rodrigues Brandão: “a educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do *poder compartilhado*”.¹⁸¹ Poder que se gera a partir dos espaços

¹⁷⁹ BRANDÃO, 1984. p. 70.

¹⁸⁰ BRANDÃO, 1984. p. 71.

¹⁸¹ BRANDÃO, 1984. p. 72. (*Grifo próprio*)

culturais, das relações em prol de mudanças, das resistências às lógicas de exclusão e geração de vítimas. Mas este rompimento não se refere à imposição de uma nova educação voltada para “o povo”, permitindo que haja “duas educações” paralelas. Isto promoveria as dicotomias e desigualdades sociais consagradas. Mas a proposta é uma mobilização necessária que consiste na “transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares”.¹⁸²

Neste sentido, é possível dizer que a educação popular esta muito mais próxima de uma prática social do que de um modelo pedagógico, visto que o saber é gestado a partir dos contextos, da história e de seus sujeitos, sobretudo de sua cultura, tendo o profissional educador um papel agregador, contribuindo com seu saber, enquanto o povo constrói sua educação ao pensar seu trabalho político, construindo o seu conhecimento enquanto realiza as transformações daí oriundas.

Neste sentido, sistematizo algumas considerações principais sobre a educação popular a partir da ótica de Carlos Rodrigues Brandão, um “arrumar das ideias”¹⁸³:

1. *A educação popular* é uma proposta de ruptura com os sentidos rotineiros de educação, tanto em seus modos quanto em suas modalidades de realização e acontecimento. Situa-se, aqui, portanto, em “um movimento emergente contra a educação legítima e suas instituições consagradas”.¹⁸⁴ É uma educação contra a educação que guia-se no mito de uma escola única e

¹⁸² BRANDÃO, 1984. p. 72.

¹⁸³ Para esta reflexão, tomo como ponto de referência a parte final do texto *Educação popular revisitada* presente em BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 153- 160.

¹⁸⁴ BRANDÃO, 1985. p. 153.

encobre as lógicas hegemônicas que geram e mantêm as relações de desigualdade no próprio processo educacional. É uma educação anti-educação. Um saber emergente, provocador.

2. A *educação popular* não é um nível (ensino supletivo), nem uma modalidade de trabalho pedagógico (Educação de Jovens e Adultos). Mas um espaço de convergências, de encontros, em que os movimentos sociais estabelecem a dimensão de suas práticas pedagógicas e as mobilizações em certos setores educacionais organizam-se como um movimento pedagógico. É um sentido duplo. Uma interface que se constrói como um saber e uma prática política. Um espaço alternativo, subalterno, que relaciona-se com os *movimentos de cultura popular*. E por isso, também, o é em movimento, a caminho. Acontecimento.
3. A *educação popular* existe como uma *presença*. Um modo de participar comprometendo-se e atuando em prol das causas populares por meio do saber. É mais que um programa de ensino. Por ser este modo, esta educação dos subalternos resiste ser partidária e institucional, embora em momentos da história essa relação tenha sido bem presente, como é o caso do papel da educação popular e das comunidades eclesiais de base (CEB's) na fundação e articulação do Partido dos Trabalhadores (PT).
4. A *educação popular* assume a capacidade criativa provocando a educação formal a subverter-se a si mesma. É a capacidade de gerar outras maneiras de educação. Uma crítica constante, um “princípio protestante” que dessacraliza modelos *fetichizados*. Conforme Brandão: a educação dos subalternos “almeja ser a possibilidade prática da crítica dos sistemas

dominantes e institucionalmente consagrados”.¹⁸⁵

Almeja assim, favorecer construções, a partir do trabalho comunitário dos sujeitos, de novos modos de existir, de habitar, novos sistemas e modos de produção.

5. A *educação popular* não permanece fixa ao campo dos educadores, é uma construção mais interdisciplinar, com múltiplos olhares. Não há a necessidade de ser um “educador de carreira”. A proposta aqui é outra: um conjunto de formações descentradas, a quebra/interação das fronteiras tradicionalmente estabelecidas em prol de uma educação dos subalternos.
6. A educação popular acontece em espaços, muitas vezes, relacionados aos grupos de poder, com vínculos com o estado e as igrejas (especialmente Católica Romana). Um espaço de resistência interna que não foi construído a partir das hierarquias, mas “de baixo e de dentro”, como uma resistência de leigos católicos, de militantes universitários. É uma “simulação” interna que favorece a construção desta educação alternativa, subversiva. É evidente, porém, que nesta relação há dilemas, como o próprio Carlos Rodrigues Brandão aponta: “é preciso compreender a história da sabedoria ancestral da Igreja em criar e fortalecer os movimentos que mais tarde ela própria destrói ou transforma, sem deixar de transformar-se a si própria, quando necessário”.¹⁸⁶ É o caso da própria teologia da libertação latino-americana e das Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s). Movimentos, hoje, marginalizados internamente.
7. A *educação popular* conspira contra a eficácia como produto legitimador da educação. Uma postura contra a utilidade segundo os moldes de uma educação que “vale

¹⁸⁵ BRANDÃO, 1985. p. 155.

¹⁸⁶ BRANDÃO, 1985. p. 157.

como um bem de mercado”.¹⁸⁷ Por ser deste modo, a experiência do caminho, da co-produção do saber é mais importante que o fim teleológico, o ponto para onde caminha a história. Neste sentido, Brandão escreve: “não importa o que as pessoas sabem, mas como elas vivem a experiência coletiva de produzir o que sabem, e aquilo em que elas se transformam ao experimentar o poder de criar tal experiência de que o saber é um produto”.¹⁸⁸

8. A educação popular caminha/caminhou por dois rumos: uma direção marcadamente *artística* (Centro Popular de Cultura - CPC); e uma direção mais *escolar* (Movimento de Educação de Base – MEB e Movimento de Cultura Popular – MCP). Mas conforme o nosso autor, nos dois caminhos houve uma “procura de repensar a educação como arte e arte como o rito de sua própria criação coletiva”.¹⁸⁹ Assim, mais que um trabalho pedagógico ou um trabalho político, a educação dos subalternos é um espaço de celebração, festa, “carnavalização”. Um ensinar-e-aprender que se converte em beleza, emoção, arte. Não é apenas palavra. Mas performance, encenação, “folia”.
9. A *educação popular* aproxima-se muito mais de uma *communitas*, uma estrutura de significado que se opõe à *societas*. Elaboraões do antropólogo Victor Tuner. No primeiro modelo, a sociedade se expressa pelo ideal fraterno de comunhão. Enfatiza-se, aqui, o tom festivo, lúdico, performático e transgressor da educação. Exerce-se, portanto, uma crítica à vida moderna que se organiza a partir da divisão social do trabalho e do estabelecimento de múltiplas regras rígidas de

¹⁸⁷ BRANDÃO, 2004. p. 93.

¹⁸⁸ BRANDÃO, 1985. p. 157.

¹⁸⁹ BRANDÃO, 1985. p. 158.

comportamentos e hierarquias. A segunda estrutura de significado, por sua vez, aproxima-se mais a formalização consagradora, à ordem resistente. Isto pode estar presente na própria educação popular em seu processo de auto absolutização e *fetichização*. Conforme Brandão, a *communitas*: é “algo que se volta contra o poder da instituição, que torna com o tempo não apenas territórios da educação, mas de todas as áreas da vida onde o homem vive a sua aventura, lugares que submetem a afeição criativa à participação produtiva e a experiência cerimonial da gratuidade à imposição da rotina. Aquilo que faz da eficácia, mais do que o seu produto, o seu sentido”.¹⁹⁰

Por fim, após estes pontos chaves presentes na educação popular, aproximo-me, especificamente, de olhares que procuram apontar seus limites e provisoriiedades. É uma proposta de revisão. É evidente que ainda limitada neste trabalho, por não ser este o seu tema principal. Mas uma provocação que abre portas e orienta reflexões.

O próximo passo.

Outros olhares para a educação popular: uma revisão

No início destes *Ensaio em educação popular*, tomei uma metáfora de Carlos Rodrigues Brandão sobre o significado de uma aproximação deste livro com o movimento da educação popular. A questão era se isto não seria: “lavar no bolor”. Pois bem, como já apontado anteriormente, os movimentos com experiências e utopias socialistas, como a educação dos subalternos, deparam-se com duas constatações relevantes: “a primeira trata da ausência de um projeto global alternativo ao neoliberalismo; e a segunda refere-se ao conjunto de perplexidades em diferentes

¹⁹⁰ BRANDÃO, 1985. p. 159.

campos do conhecimento que, usualmente, passou a ser denominado ‘crise de paradigmas’.¹⁹¹ Neste sentido, como reinterpretar a educação que provocou parte deste trabalho que desenvolvo? Estamos em outros momentos históricos. É necessário, a partir das mobilizações populares, construir alternativas, subversões ao modelo hegemônico em que vivemos e é necessário estabelecer novos horizontes de atuação e novos diálogos para se construir paradigmas, indo além de reducionismos.

Por esta razão, aproximo-me destes ensaios, das anotações de Carlos Rodrigues Brandão. Há um texto interessante que desenvolve algumas intuições sobre esta reinterpretação que nos é provocada. O título: *Trinta anos depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960*.¹⁹² A partir dele, apresento algumas revisões.

A partir de dentro da educação popular, o nosso autor olha a experiência deste movimento e aponta uma questão chave, central, que permeará toda a sua análise: o “silêncio muito grande a respeito das relações entre a cultura e a educação popular”.¹⁹³ E a crítica vai além: “é como se a modernização das críticas políticas à sociedade desigual e das propostas pedagógicas com vistas à sua superação, pudesse ser agora pensada sem a questão da cultura e, especialmente, das culturas populares”.¹⁹⁴ Este

¹⁹¹ RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. *A teologia da libertação morreu?* Reino de Deus e espiritualidade hoje. São Paulo; Aparecida: Fonte Editorial; Santuário, 2010. p. 12.

¹⁹² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Trinta anos depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960*. In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2009. p. 251-257.

¹⁹³ BRANDÃO, 2009. p. 251.

¹⁹⁴ BRANDÃO, 2009. p. 251.

eixo articulador apresentado por Brandão tem estado bem presente nas revisões dos movimentos populares e movimentos sociais na busca de construção de novos rumos.

Um exemplo disso são os *estudos culturais*, que na América Latina tem como bases a tradição crítica latino-americana e a efervescência cultural das décadas anteriores: a contribuição de intelectuais engajados na educação popular, dos movimentos teatrais, dos movimentos indígenas, do movimento zapatista, dos movimentos feministas, dos movimentos de direitos humanos, dos movimentos ligados a expressões musicais, dos humoristas, dos cineastas e tantas outras mobilizações.¹⁹⁵ Neste espaço latino-americano, os *estudos culturais* possuem seus temas próprios: “têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, se interpenetram e se modificam”.¹⁹⁶

A proposta de nosso autor é próxima a este movimento: levar a sério o tema da cultura e a sua relação com as interfaces do poder. Para tanto, aponta algumas críticas aos Movimentos de Cultura Popular e educação popular. A primeira refere-se a “apressada submissão da cultura à política, do símbolo ao poder”.¹⁹⁷ É uma cultura que serve e é instrumentalizada, por meio de um poder absoluto das classes dirigentes, a valores pré-estabelecidos, com “um controle do imaginário popular e de domesticação

¹⁹⁵ COSTA, Marisa Vorraber et all. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n 23. Maio-agosto de 2003. p. 45. Como nomes deste movimento, na América Latina estão: Néstor Canclini, Jesus Martin-Barbero, Renato Ortiz, Beatriz Sarlo e Walter Mignolo.

¹⁹⁶ COSTA, 2003. p. 48.

¹⁹⁷ BRANDÃO, 2009. p. 252.

dos subalternos”.¹⁹⁸ E a proposta libertadora transforma-se em mais uma prisão, mais uma opressão. Corpos oprimidos novamente. Uma mobilização muito mais “reflexa”, um espelho, que “reflexiva”, crítica e questionadora.

Fala-se de um poder que permanece em posições fixas, estratificado. Mas com as mudanças de olhares sobre a realidade, novas perspectivas confrontam práticas como estas e levam a uma reflexão mais complexa e sistêmica do poder. E uma das suas implicações, por exemplo, está na relativização das lógicas binárias. Como afirma o nosso autor: “de maneira natural, esta apreciável polissemia torna hoje grosseiro um jogo de opostos do tipo: estado x sociedade civil, elite dominante x povo subalterno, cultura dominante x cultura dominada, alienado x conscientizado etc”.¹⁹⁹ Aqui cabe uma reflexão um pouco mais ampla.

Como apresentei deste o começo deste trabalho, procuro elaborar aqui um ensaio de uma filosofia da educação a partir dos corpos oprimidos, a partir dos subalternos, das vítimas. Isto é uma verdade. Porém, é preciso olhar para estes termos a partir de outras lentes interpretativas. Não mais numa lógica fixa a partir de uma luta de classes, apenas. As lógicas de opressão e geração de vítimas permanecem. Estão bem próximas de nós, estão em nós, em nossos ambientes e espaços. A injustiça e a violação de direitos é uma presença. Porém, elas não estão em dinâmicas de demarcação simples: este é o opressor, aquele o oprimido. Algo personalista. Quando o corpo oprimido me provoca a agir, reflito, aqui, a partir de *relações* de opressão. O opressor e oprimido são espaços que são ocupados nesta interação. Assumir uma posição de opressão fixa pode levar a um pensamento essencialista; ou ainda, a um pensamento que os corpos em relações subalternas comportam-se de maneira subserviente, sem resistência. “O

¹⁹⁸ BRANDÃO, 2009. p. 252.

¹⁹⁹ BRANDÃO, 2009. p. 253.

poder não funcionaria se fosse exercido unicamente por burgueses sobre proletários, por brancos sobre indígenas [...]. Porque todas essas relações se *entrelaçam* umas com as outras”.²⁰⁰ É, portanto, necessário procurar pelos fios que se mesclam e se cruzam, os espaços de embate e encontro, as construções ambivalentes, não as posições fixas, imóveis.

Para situar esta discussão levantada por Carlos Rodrigues Brandão nos espaços da cultura, a construção de identidades não acontecem mais na singularidade: raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual, classe. Mas elas se desenvolvem no espaço da *articulação* de diferenças culturais. Elas se constroem nesta interação. Elas se dão na emergência dos *interstícios*, os acontecimentos nas regiões fronteiriças, com o movimento de deslocamento e sobreposição de diferenças, locais em que os valores culturais são negociados. Conforme Homi Bhabha, “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação”.²⁰¹ As construções identitárias se dão, portanto, não em campos monolíticos, mas de maneira performática por meio do dinâmico processo de hibridismo cultural e na capacidade de se re-inscrever em realidades de contingência e embate entre distintas situações e atuações. Mulher, negra, pobre e imigrante: designações que se entrecruzam nesta concepção.

As dinâmicas culturais são mais diversas que construções monolíticas. Para se falar em educação popular a partir da cultura popular, é preciso ter essas compreensões como uma matriz. Aqui reside a segunda crítica à esta educação: “a uniformização das diferenças populares”.²⁰²

²⁰⁰ CANCLINI, 1998. p. 346.

²⁰¹ BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 20.

²⁰² BRANDÃO, 2009. p. 253.

Conforme o nosso autor, determinados meios mais militantes proclamava a unicidade de rumos, de lugares. Uma perspectiva majoritária que como resultado provocava: “a redução motivada da complexidade das culturas, da diversidade das culturas e amplos domínios onde ela própria era obrigada a dissolver-se”.²⁰³ E dissolver-se a partir de um padrão, que em sua maioria guiava-se a partir de uma cultura popular marcadamente camponesa e operária. Um encobrimento das diversidades culturais. A partir dessas divisões, estabeleciam-se novamente a lógica dicotômica: popular *vs* erudito. Mas qual popular? Qual erudito? Ou como dizia antes, qual opressor? Qual oprimido? Os espaços são mais diversos, diferentes internamente.

Relacionado a isto, Néstor Canclini traz o exemplo das coleções culturais, estabelecidas na Europa e América Latina para demarcar os espaços do culto, do popular e do massivo, enquadrando, assim, os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados. Todavia, a partir das relações *híbridas* da cultura, essas separações rígidas não são possíveis, “as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’; ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada”.²⁰⁴

As coleções entrecruzam-se e relacionam-se numa espécie de colagem, seja na arquitetura de um bairro; nas construções musicais em que as músicas ligadas às tradições afro-brasileiras se juntam ao estilo clássico; nos monumentos tradicionais da cidade cheios de panfletos, pinturas e anúncios. A capacidade de mescla é ampla e rompe as fronteiras bem estabelecidas, criando coleções próprias, não

²⁰³ BRANDÃO, 2009. p. 253.

²⁰⁴ CANCLINI, 1998. p. 304.

permitindo relacionar de maneira rígida as classes sociais com os estratos culturais.²⁰⁵

Uma terceira e última crítica apresentada por Carlos Rodrigues Brandão é a notada análise reflexiva da cultura e as propostas de ações culturais “marcadamente ideológicas”.²⁰⁶ Não entrarei nas reflexões sobre a ideologia nas distintas vias do marxismo. Não é este o objetivo deste texto. Mas acredito que a proposta de nosso autor direciona-se em rumo importante a não absolutização, a não *fetichização* da ideologia. Conforme ele afirmou: “nenhuma ideologia [...] e nenhum projeto único de construção de futuro contempla as diferenças culturais no que toca a crítica social do real e as respostas políticas com vistas a sua transformação”.²⁰⁷ Os projetos e análises são limitados, provisórios, não assumem a totalidade do real. Este projeto *hegeliano* e seu movimento do espírito com uma dialética da repetição do mesmo não toma mais corpo. É preciso reconhecer que as ideologias e os projetos, como este mesmo que realizo neste trabalho, são discursos e construções singulares e culturais, particulares. Numa revisão da educação popular, esta fala ganha relevância e significado.

²⁰⁵ CANCLINI, 1998. p. 309. Isto não quer, porém, anular ou encobrir as relações assimétricas existentes entre determinados países nem a anulação da existência de classes econômicas. A proposta é a ampliação de horizontes para se interpretar estas realidades. Como afirma Canclini: “as possibilidades de aproveitar as inovações tecnológicas e adequá-las às próprias necessidades produtivas e comunicações são desiguais nos países centrais [...] e na América Latina, onde os investimentos estão congelados pelo peso da dívida e das políticas austeras”. (CANCLINI, 1998. p. 308). Sobre as classes, o nosso autor afirma: “Não quero dizer que essa circulação mais fluida e complexa tenha dissolvido as diferenças entre as classes. Apenas afirmo que a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes de identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos” (CANCLINI, 1998. p. 309).

²⁰⁶ BRANDÃO, 2009. p. 255.

²⁰⁷ BRANDÃO, 2009. p. 255.

Mas além das críticas a um simplismo e uma análise maniqueísta, Carlos Rodrigues Brandão aponta duas contribuições importantes da educação popular presente nos anos 60. A *primeira* naquilo que se refere à intenção de se “inserir o processo da cultura no interior de uma integração de dimensões da própria vida social que parece haver-se diluído nas experiências de ação cultural mais recente”.²⁰⁸ A cultura, nestas atuações, aparece como um evento externo, um espaço, um lugar. Não é parte das próprias vivências. Está fora. Já a *segunda* contribuição, pela primeira vez entre educadores e artistas, os valores e dimensões da cultura popular deixaram de ser tratados como objetos, matéria-prima, do conhecimento erudito. Há um processo simbólico de transformação de consciências, dos seus mundos. Fala-se, com a educação popular, em uma “emergência dos sujeitos”. Pois nunca antes “os sujeitos das classes populares, os homens do campo, os povos indígenas foram com tanta ênfase convocados a assumirem a sua própria passagem de agentes econômicos a atores sociais responsáveis pela realização de sua própria história”.²⁰⁹

Aqui reside uma grande novidade que difere de algumas propostas atuais de educação popular, de educação e direitos humanos, de educação para a paz. Estes caminhos, conforme o nosso autor: “não parecem possuir a mesma qualidade de aposta no poder de organização e de transformação do povo, a partir do seu próprio trabalho

²⁰⁸ BRANDÃO, 2009. p. 256.

²⁰⁹ BRANDÃO, 2009. p. 256. Para ampliar estes olhares que procuram, *a partir de dentro* do movimento, trazer outras perspectivas para a educação popular, Conferir: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2009; e também, BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O ardil da ordem*. Campinas: Papirus, 1986.

político”.²¹⁰ Uma distinção importante e necessária para este trabalho que desenvolvo.

Síntese: uma (in)conclusão

Nestes *Ensaaios em educação popular*, me aproximei de um pólo importante nesta “grande conversação” rumo a uma filosofia da educação a partir dos corpos oprimidos: a educação dos subalternos. Para esta empreitada, tomei como referência os textos de Carlos Rodrigues Brandão e as reflexões de comentadoras(es) deste assunto. Olhei esta educação a partir de alguns óculos, alguns textos como: *O que é educação*, *O que é educação Popular*, *A educação como cultura*, *O ardil da ordem* e *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Com as compreensões e intuições que abarqueei, numa espécie de escuta, procuro sintetizar e apontar algo para o projeto inicial que me propus construir. Uma fala ainda aberta e singular.

No início, tomei como referência as concepções de educação, uma fala em um espaço profundamente plural em que educações relacionam-se, interpelam-se, criticam-se. Este momento desejou abrir os horizontes desta área, retomando a tensão, por exemplo, existente em relação à escola formal e o seu papel de reprodução e manutenção de uma lógica dominante. Mas junto a isto, buscou-se propostas alternativas de reinventar a própria educação, de subvertê-la. É o caminho de uma educação popular, que aparece no segundo momento destes ensaios. O seu nascimento, principalmente a partir da década de 60, com movimentos sociais, movimentos populares e movimentos de cultura, se dá em espaços concretos, com projetos concretos. Na terceira parte, por sua vez, aproximei-me da educação popular enquanto seu movimento, com sua dimensão político-pedagógica, que rompe com uma educação formal, é uma presença junto aos subalternos, um meio de subversão

²¹⁰ BRANDÃO, 2009. p. 256.

e transformação, conspirando contra as lógicas de eficácia e favorecendo a beleza, a arte. Por fim, propus, a partir do nosso autor base, uma revisão, um outro olhar a partir de nosso contexto.

Fala-se de uma educação transgressora, um movimento com um “princípio protestante”. Uma fala a partir da subterraneidade político-pegadógica. Aqui reside o segundo ponto deste projeto a partir dos corpos oprimidos. Na próxima parte: *Ensaio de uma filosofia da educação*, apresento uma conjunção entre as reflexões apresentadas até este momento. Uma proposta de “articulação de contrários”.

Ensaaios de *uma*
filosofia da
educação

UMA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS CORPOS OPRIMIDOS

Um ensaio de uma filosofia da educação

Soy el sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas

Calle 13, *Latinoamerica*

Para começar

Chegamos à parte final deste trabalho. Uma proposta de articulação e ampliação das palavras que foram desenvolvidas até este momento a partir das intuições a respeito dos modos de ser do corpo próprio nas reflexões de Merleau-Ponty, e das anotações sobre a educação popular propostas por Carlos Rodrigues Brandão. Para realizar tal empreitada, aproximo-me do mundo da poética, especialmente os caminhos literários de Murilo Mendes (1901-1975), poeta mineiro de Juiz de Fora. O motivo: encontro nele *um método* que orienta esta articulação final. Talvez tenha apreendido esta aproximação entre poesia-filosofia com o filósofo/teólogo brasileiro, Jaci Maraschin, ou com o filósofo do além-mar: Martin Heidegger. Ou ainda, este caminho seja algo distante destes outros companheiros e seja apenas uma aproximação pessoal com uma *linguagem* que é hermenêutica do mundo, da vida: a poesia.

Explicações à parte, Murilo Mendes é um articulador de contrários, busca ordenar o caos. Para isto, utiliza-se de

uma lógica própria, da criatividade e do poder de libertação do trabalho poético. Partindo de uma compreensão de que o mundo é o próprio caos, a poesia deste mineiro tenta ao tempo todo destruir para reconstruir, subverter a ordem das coisas estabelecidas para reorganizá-las de acordo com suas próprias leis.²¹¹ O caminho do poeta é, pois, a “conciliação” de contrários por meio da palavra, da imagem e do sonho, rumo a uma poesia liberdade. Uma experiência de “negociação” que traz uma novidade e provoca uma linguagem aberta à futuridade.

A partir de Murilo Mendes, a atividade teórica/poética precisa representar a autoridade antagonica, que simultaneamente busca subverter e substituir, construir e desconstruir, por meio de uma negociação de elementos opostos. Estes espaços de negociação, portanto, abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas. Nem um lado, nem o outro. Algo a mais: “além”, relacional. Ele faz isto em uma obra chamada *Convergência*²¹², em que articula palavras de poetas distintos, juntos com as palavras de sua autoria. Ao fim: há um outro poema que não se identifica nem com o autor A, nem com o autor B, nem muito menos com o próprio Murilo Mendes. Nasce um poema “além”, outro, novo.

Porém, isto não representa uma via média, uma colagem qualquer. Este movimento de negociação/conciliação não cria posicionamentos/poemas fixos. Se fosse assim, não favoreceria o dinamismo da relação nas margens, o que geraria uma colagem de partes sem tensão permanente, criando um todo homogêneo,

²¹¹ CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Atual, 2000, p. 453.

²¹² MENDES, Murilo. *Convergência*. In: *Poesia completa e prosa*, volume único; organização e preparação do texto Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 1994. p. 623- 740.

monolítico. O caminho apresentado pelo poeta mineiro é, todavia, a construção de uma “dialética sem síntese”, uma busca por relacionar horizontes, palavras, mundos, permanecendo *entre-espacos*. Assim, a poesia/teoria acontece neste interstício, contestando os termos e os territórios de ambos os lados envolvidos no diálogo.

Como isto se relaciona com este trabalho e esta construção de uma filosofia da educação? Como escreveu Joana Frias: “*Centro de convergências*, o poeta deveria ser então, antes de mais nada, estabelecedor de relações, ponto de equilíbrio reunindo e conciliando o disperso: fazer presente, fazer convergir, sincronizar, fundir”.²¹³ É isto que me proponho nas trilhas metodológicas apresentadas por Murilo Mendes, criar neste último ensaio, uma articulação entre M. Merleau-Ponty e Carlos Rodrigues Brandão que é, ao mesmo tempo, uma articulação e uma superação das partes deste diálogo. Gera-se algo distinto das reflexões anteriores. Onde se inicia o filósofo? Onde se inicia o educador? Somos um. Um círculo em movimento, ritmo, palavra, carregado de significado na corporeidade. Um projeto, um ensaio - de fato - que o é neste movimento entre as partes da “grande conversação”.

O problema das ausências

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos estabeleceu uma terminologia que ajuda ao projeto que desenvolvo neste trabalho: a “sociologia das ausências” a “ecologia dos

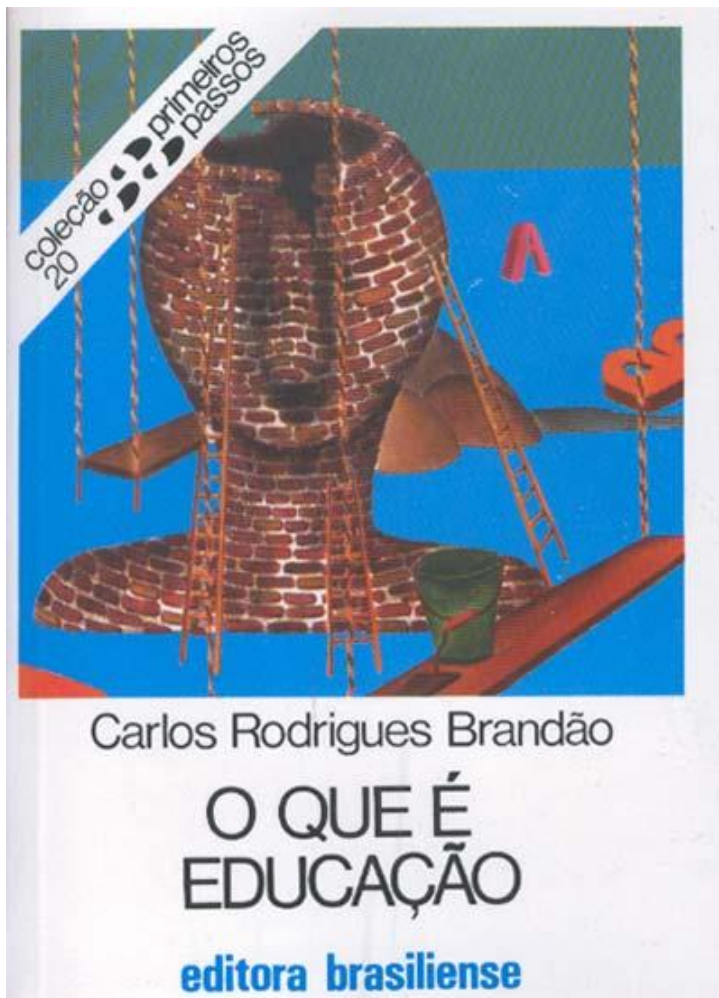
²¹³ FRIAS, Joana Matos. *O erro de Hamlet: poesia e dialética em Murilo Mendes*. Rio de Janeiro: 7 Letras; Juiz de Fora: Centro de Estudos Murilo Mendes – UFJF, 2002. p. 71. Para compreender um pouco mais das reflexões que apresento sobre Murilo Mendes, é possível encontrar uma discussão mais ampliada no meu livro em teologia: SOUZA, Daniel Santos. *Cristologia Teopoiética: encontros dialógicos entre a cristologia da libertação de Jon Sobrino e a literatura de Murilo Mendes*. Livro (Bacharel em Teologia). Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2010. 113 p.

saberes”.²¹⁴ O que isto quer dizer? Essa proposta apresentada pelo autor busca combater o pensamento hegemônico das ciências sociais (e porque não: das filosofias?). Um pensamento guiado por uma racionalidade excludente, única, eurocêntrica. Ao partir das ausências e buscas por uma ecologia de saberes, Sousa Santos propõe um saber organizado a partir de novas formas de racionalidade que surgem nas periferias do mundo como forma de resistência e subversão a uma razão que não rompe os seus limites e nem se abre para a diversidade epistemológica do mundo. Pensa-se “clara e distinta”, “penso, logo existo”. Ao se falar em “ausências” neste texto, aponto uma questão: onde está o corpo em nossa educação? O corpo está nas salas de aula? Sim, mas encontra-se como um corpo ausente-presente.

Esta provocação inicial mostra-se sintomática na capa de um dos livros de Carlos Rodrigues Brandão, criada por um autor não identificado: *O que é educação*.²¹⁵ Peço que você, leitor(a), se depare nesta imagem. O que falta aí?

²¹⁴ Para ampliar e compreender esta discussão, conferir o primeiro capítulo: “A sociologia das ausências e a sociologia das emergências: para uma ecologia dos saberes” do livro: SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

²¹⁵ BRANDÃO, 2004.



O corpo, onde está? Ausente, submerso e encoberto. Nesta imagem, educação constrói a cabeça. O sujeito é este ser pensante que existe dos ombros para cima. Construí-lo não é fácil. Demora, custa tempo e envolvem várias frentes de trabalho, várias escadas para se colocar tijolo por tijolo. Razão construída. Mas o corpo não está aí: é uma ausência. Por mais que possa parecer estranho para uma educação

construída a partir dos subalternos, com marcas problematizadoras, essa ausência também se mostra na educação popular em muitos de seus momentos, principalmente na primeira geração de 1960. Fala-se muito em “conscientizar”, como sinalizou o próprio Brandão nas críticas e re-interpretações desta educação, apresentada no ensaio anterior. Mesmo que possa se aproximar da cultura popular, de seus festejos e mobilizações tão corpóreas, o foco mais presente nessa formação político-pedagógica está na racionalidade nos moldes hegemônicos do “penso que”. Como se o educar passasse apenas por aí, caindo em uma dicotomia corpo e mente, corpo e consciência.

Mas seguindo o caminho das ausências, a filosofia de Merleau-Ponty procura filosofar sobre o corpo, com o corpo e no corpo. Para isto, apresenta em seu texto, como sintetizei nos *Ensaio em corporeidade*, os modos de ser do corpo próprio: a não-objetividade, a não-causalidade, a experiência, o espaço e movimento, a unidade, a sexualidade e afetividade e a expressão e fala. Porém, apesar de construir uma relação corpo-mundo-outro, a *mundaneidade* e as relações construídas não evidenciam a dimensão política e as relações de poder desta corporeidade referentes às relações de opressão e de geração/manutenção de subalternos. Uma ausência de um corpo que existe em espaços de poder. Há apenas um corpo presente no âmbito da ciência e dos seus conflitos nos espaços dos laboratórios. Todavia, há uma ausência em falar de um corpo oprimido. Corpos que vivem em dicotomias materiais: corpos saudáveis *vs* corpos vulneráveis; corpos que sentem prazer e celebram *vs* corpos que gritam a sua dor e sua fome e sede; corpos normativos *vs* corpos subjugados pelos padrões sexuais, étnicos, culturais.²¹⁶ Não há, relacionado a isto, uma aproximação

²¹⁶ ALMEIDA, Danilo Di Manno. Uma ética para o corpo: cidadania e educação transformadora. In: ALMEIDA, Danilo Di Manno de (org.).

do corpo em suas diferenças. Não falamos de um único corpo: há negros, brancos, mulheres, homens, jovens, crianças.²¹⁷

É a partir destas considerações que a “convergência” de contrários entre nossos autores é relacionada, com suas presenças-ausências. Este ensaio se desenvolve a partir de uma educação com a ausência do corpo e com marcas político-pedagógicas centrais fincadas em um espaço e em relação com *gentes* subalternas; e a partir de uma filosofia que nasce da corporeidade, é na corporeidade, mas encobre a dimensão política deste corpo. A seguir, sinalizo essa convergência por meio de uma filosofia da educação a partir dos corpos oprimidos. Alguns caminhos de interação.

Uma educação a partir das vivências

Essa educação gestada a partir dos corpos oprimidos tem um lugar vivencial específico. Há um *lôcus* educacional. Isto não é um reducionismo. Mas o processo educativo que optei trilhar nestas folhas, e também o filosofar sobre ele, tem suas raízes fincadas nas singularidades. Uma fala particular que é enraizada na vida cotidiana, no espaço de relações entre o corpo próprio e os outros corpos em *mundaneidade*. Especificamente neste trabalho, uma educação que nasça nas entranhas da corporeidade subalterna é construída a partir da cotidianidade deste sujeito. Educar é um ato segundo em uma relação construída eticamente a partir da “*pro-vocação*”: da voz, grito, palavra, do corpo subalterno. Voz de mundo, de um espaço

Corpo em ética: perspectivas de uma educação cidadã. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. p. 31.

²¹⁷ Para compreender um pouco mais destas dinâmicas políticas em Merleau-Ponty, na busca por encontrar novos caminhos de interpretação sobre este filósofo francês, incluindo a dimensão biopolítica, conferir: ESPOSITO, Roberto. *Bíos: biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

concreto, com seus próprios problemas geradores, sua própria vida.

Falar em uma filosofia da educação, aqui, é filosofar - “reaprender a ver o mundo” – a partir das vivências, das relações, dos corpos que interagem. Um corpo “consagrado ao mundo”. É no espaço vivencial que o corpo próprio acampa, faz a sua morada e se faz experienciando este *lebenswelt*, no cenário da *percepção* e engajamento. Este mundo oferece o horizonte comum das experiências, das ações subalternas, de suas resistências. Não estamos no fora-mundo. Estamos *no* mundo em fluxo, em movimento. Neste sentido, uma educação que queira ser construída a partir de corpos em relação de opressão, precisa levar a sério a comunidade em que ela se dá, com que pessoas ela é construída, em que chão-espacialidade, com que interfaces.

Educar acontece a partir destas vivências: como “um ato solidário que parte do universo de fala da cultura da gente do lugar”.²¹⁸ Pois, aqui, não há uma relação com um corpo que é compreendido como *objeto* entre outros. Merleau-Ponty já sinalizou esta impossibilidade. Mas há uma interação que se dá com um corpo *sujeito*, possibilidade sobre o mundo e ponto de percepção em que tudo reside e é. Assim, educar a partir destas experiências no mundo da vida provoca uma abertura da compreensão do mundo em que se está constantemente. Não é um processo político-pedagógico que se dá na repetição, na formação de processos e organização de corpos-objetos em uma sala de aula, em uma formação espacial e pedagógica no apego à tradição educativa, às nostalgias de outros tempos. Uma educação que baila no ar e finca-se no vento. Diferentemente: o corpo traz o seu mundo, sua vivência.

A proposta que é articulada, aqui, reinterpreta constantemente o caminho. Adentra ao mundo em

²¹⁸ ALMEIDA, 1999. p. 106.

novidade, em espanto cotidiano diante daquilo com que ele se depara. Por isso, um olhar filosófico nas esteiras de Merleau-Ponty provoca uma interpretação deste espaço vivencial em que existimos, um interpretar a vida. O corpo nos provoca em suas vivências e, assim, nos leva a questionar e a problematizar os seus contextos. Eles não são sacralizados, *fetichizados*. São pontos de partida. Mas compreendidas como casa primeira, são espaços da transformação, de mudança.

Ao falar da educação a partir dos corpos oprimidos, “não há como separar sua inserção no mundo da sua relação com o outro (outridade) e das relações com a cultura”.²¹⁹ Se este corpo próprio é um “*ser-em-situação*”, *ser-cultural*, para compreender as práticas educativas torna-se necessário, sim, levar em conta essas vivências e os contextos destes corpos. Há uma situação que provoca uma fala, um protesto, um silêncio, um grito. Acredito, aqui, não cair em um determinismo radical. Se assim fosse, não partiria das possibilidades de re-invenção da educação e do corpo como possibilidade/aberto. Assumo apenas que uma fala é *símbolo* de uma vivência.

Por esta razão, especificamente em relação aos corpos subalternos, é preciso realizar dentro destas vivências existenciais e destes contextos materiais, uma pergunta pelo poder. Uma pergunta pelas relações de opressão que estão por detrás dessas posições de subterraneidade destes corpos. Ao levar em consideração o *lôcus* educacional é necessário mostrar as relações entre poder e práticas educativas; expor como o poder atua para modelar estas práticas e para reforçar lógicas hegemônicas e modelos normativos de corpo. Mas isto se dá numa compreensão em toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. Não é recorrer a lógicas simplistas, binárias de apreensão da realidade. E, finalmente, estas vivências destes corpos

²¹⁹ MACHADO, 2010. p. 69.

oprimidos provocam os sujeitos para que assumam os seus espaços de vida como um local de ação, de crítica política e de reinvenção da educação em sua *mundaneidade*.

Assim, o cotidiano, repleto das vivências destes corpos em relação de opressão, é o espaço mais intensamente motivado de a educação subverter-se a si mesma. A cotidianidade do mundo é o espaço primeiro de subversão e de rebeldia. Aqui reside uma educação que possui, como apontou Carlos Rodrigues Brandão, “uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares”.²²⁰

Uma educação ambígua

Além de ter como espaço as vivências da corporeidade, o mundo em que se habita e as relações construídas com os outros corpos, a educação que tem como ponto de partida os corpos oprimidos é uma educação ambígua. Para adentrar nesta discussão é importante retomar o que Merleau-Ponty alertou, em distintos momentos na *Fenomenologia da percepção*, sobre a ambigüidade do corpo próprio, principalmente no exemplo do membro fantasma ausente-presente. Nesta ambigüidade, o corpo é meio de ser no mundo e ao mesmo tempo este modo de ser carrega algo de impessoalidade. Corpo pessoal-impessoal, visível-invisível, construído-inacabado, total-aberto. Não é um conceito fechado. O corpo não é facilmente categorizado e compartimentado em regras construídas a partir da negação: psicologia ou fisiologia, corpo ou mente, conhecimento ou sensação/sentidos. Estes são espaços binários que negam o modo do corpo: unidade.

Rompendo com essa separação radical, o corpo brinca em suas identidades oscilantes, não em uma dicotomia, mas em uma “síntese”. Ao viver o corpo, vive-se nestas relações oblíquas e ambíguas. A corporeidade é

²²⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 27.

transeunte, é uma viagem. Isso é o que acontece com os corpos oprimidos, a centralidade deste texto.

Há uma “glorificação”, nos movimentos populares, do papel dos subalternos nos engajamentos sociais. Parece que há um corpo estável, que permanece sempre com as mesmas intenções e com os mesmos horizontes de luta política. Sobre isso é preciso voltar a uma reflexão de Paulo Freire sobre as relações de opressão. Diz o autor sobre a educação e a sua *Pedagogia do oprimido*: “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como *seres duplos*, inautênticos, da pedagogia de sua libertação”.²²¹ Este também é um grande problema para este ensaio de uma educação a partir dos subalternos. Como compreender que este oprimido é ambíguo e também incorpora o imaginário opressor?

Estes “seres duplos”, ambíguos, não são elaborados de uma maneira racional. Estão além. Como já nos apontou em diversos momentos o nosso filósofo da fenomenologia: há um mundo pré-lógico, há espaços que não estão no domínio da relação estímulo-receptor da consciência. Ao se falar em uma educação que parte dos corpos subalternos é preciso ter isto em conta. O nascedouro é ambíguo, duplo. Não dicotômico, mas em tensão permanente na unidade (opressor-oprimido). Ao assumir essa dimensão da corporeidade, reconhece-se que a educação também pode caminhar por estes rumos. Como escreveu Wesley Dourado: “esta compreensão da ambigüidade corporal [...] aponta para as ambigüidades educacionais, de modo a compreendê-las não como ambigüidades do sistema educacional apenas, mas como ambigüidades corporais”.²²² A educação reproduz

²²¹ FREIRE, 2005. p. 34. (*Grifo próprio*)

²²² DOURADO, Wesley Adriano Martins. Corpo, poesia e cultura: sobre a relação entre educação, filosofia e sociedade. In: PANSARELLI,

dialeticamente esta ambigüidade corporal. Aqui reside uma reflexão decorrente desta afirmação. Ao construir uma educação a partir da corporeidade em relações de opressão, é preciso ter-se no horizonte a provisoriedade e limites deste processo. É preciso reconhecer os limites dos próprios corpos, as suas diversidades como corpos distintos e as suas tensões internas, existenciais.

Uma educação que não tenha como seu horizonte essa ambigüidade dos corpos imaginará os sujeitos a partir de um padrão, uma norma. No caso da educação popular: o camponês e o operário relacionado aos movimentos sociais. Sendo que dentro destas mobilizações, o padrão também não é único. O resultado deste imaginário foi apontado por Carlos Rodrigues Brandão: apressada submissão da cultura à política e do símbolo ao poder; a uniformização das diferenças culturais populares; e a realização de ações marcadamente ideológicas. Há um corpo normativo e a partir dele se constrói um projeto único. Todavia, esta filosofia da educação ensaiada aqui procura evitar estes rumos monolíticos: um corpo fixo, imóvel, com uma única vivência, com um único projeto de mudança, com relações fechadas, não abertas aos processos híbridos. Ao se construir práticas político-pedagógicas nos rumos propostos aqui, as vivências ambivalentes dos corpos em relação de opressão devem estar em cena, corpos que vivem como “seres duplos”, que negam as lógicas de uma educação como produto, medida pela eficácia, mas que em outros momentos têm nestes caminhos o seu padrão.

A ambigüidade dos corpos aponta as ambigüidades da educação e sinaliza a provisoriedade de nossos projetos, os limites de uma prática político-pedagógica que não abarca a totalidade das diversidades dos modos de ser do corpo e dos lugares e dos modos distintos de ser corpo. Projetos

“totalizantes” e hegemônicos, diante da ambigüidade, deparam-se com as “crises de paradigmas”. Algo que aconteceu com os movimentos populares na América Latina e é um convite para a revisão. Tomar a educação como ambígua é saber que os corpos que criam os significados são também assim. É saber que o projeto educacional é ambivalente, duplo. Mesmo que se negue.

Uma educação subversiva

Uma educação gerada a partir de contextos vivenciais, reconhecida em sua ambigüidade é, também, um espaço de subversão, algo que já nos apontou Carlos Rodrigues Brandão. Uma educação a partir dos corpos oprimidos é, pois, uma proposta de ruptura com os sentidos comuns e hegemônicos de educação, tanto em seus modos quanto em suas modalidades de realização. É uma educação contra a educação, a partir do corpo, no corpo. Um espaço-movimento de subversão e rebeldia, que acontece numa prática político-pedagógica que se utiliza de outras formas de linguagem, uma fala-de-resistência. Uma *fala falante*, criadora de um espaço alternativo, subalterno, relacionado ao imperativo da mudança, ao corpo-em-mudança.

Ao ser assim, uma educação nestes horizontes não é construída no centro do poder. Não é uma *presença* nos centros de definições acadêmicas e nos centros de definição sobre o que é ou não é o saber. Parte das ausências. São corpos da periferia do poder. Estão nas margens, nas fronteiras. E por falarem a partir deste lugar social, dessas vivências, ao corpo oprimido interessa uma prática educativa no seu jeito/modo de acontecer na vida. É na *mundaneidade* cotidiana que a corporeidade mostra as suas negociações, os seus hábitos e julga a prática educativa como libertadora ou opressora. Neste sentido, é na educação subversiva que o corpo radicaliza a sua dimensão política, o rompimento dos limites de uma “escola única”,

“inclusiva”, que continua reproduzindo lógicas hegemônicas de opressão e injustiça.

Ao ser subversiva, esta educação é uma crítica constante, um “princípio protestante” que rompe com os imaginários que sacralizam modelos de uma educação formal. Há uma ruptura com práticas político-pedagógicas *fetichizadas*. Totalizantes. Como protesto: um corpo... Uma voz que interpela, seu rosto, sua dor. Uma crítica desde-fora. A partir dos expulsos do modelo, do sistema fechado. Uma subversão a partir do não-lugar, da não-pessoa, da não-consciência: o *outro* do sistema.

Um corpo.
Outros corpos.

A subversão da educação se dá no corpo deste *outro*, que critica o sistema desde a sua exterioridade. Transcende-o. Foi expulso da *mundaneidade* formal e normativa, de uma educação nos moldes da eficiência, do modelo de sujeito. Subversão: corpo que não se enquadra. Corpo de muitas mulheres com a sua sexualidade negada, de jovens homoafetivos, de homens camponeses, de idosas com o rosto marcado pela luta. Esta educação ensaiada aqui não segue com um outro modelo esquemático, enquadrado. É sempre a possibilidade. Ao falar no corpo, não estamos no mundo do “eu penso”, mas no mundo do “eu posso”. Esta educação subversiva se cria, se destrói, se recria.

Assim, uma educação subversiva é, portanto, uma elaboração de novos hábitos dos corpos. Um novo jeito de habitar o cotidiano, as vivências primeiras. Um modo de romper com as hierarquias sobre a corporeidade, uma nova ética segundo os corpos. Isso traz implicações para a educação, que agora está *em* função do corpo, dos corpos em intersubjetividade, dos corpos subalternos, capazes de transformar a educação. Pois como afirmou Danilo de Almeida “a educação é transformadora quando a ética o é,

quer dizer, quando o corpo se põe a revolucionar os hábitos e a interferir politicamente”.²²³ Uma resistência: subversão - corpo e seu hábito.²²⁴



Uma educação performática

Esta educação a partir dos corpos oprimidos além de ser subversiva, ambígua e contextual/vivencial, é performática. Acontece por meio do corpo-arte. Assim, o corpo é no espaço-tempo educacional como uma prática teatral, gesto-expressão. Mas não um teatro representação, com uma ideia de vida, uma ideia de corpo. Na performance: o corpo se vive. Há, pois, a vida. Não é uma prática político-pedagógica que *representa* a vivência da

²²³ ALMEIDA, 2002. p. 30.

²²⁴ A imagem que se segue é uma foto de uma performance da artista da Guatemala: Regina José Galindo. O título é: “El dolor en un Pañuelo”. Escreve a autora: “Amarrada a una cama vertical, se proyectan sobre mi cuerpo noticias de violaciones y abusos cometidos en contra de la mujer en Guatemala”. Foto: Marvin Olivaris. (<http://www.reginajosegalindo.com/>).

comunidade em que os corpos estão, mas *vivencia-se* a vida da comunidade no corpo performático. Um horizonte importante para se pensar como acontece a educação a partir da corporeidade subalterna. Ao caminhar por estes rumos, esta educação-teatral está centrada no corpo do ator-estudante: “no corpo daquele que não mais ‘representará’, mas vivenciará, *corporificará* seus personagens, dramas e conflitos no corpo”.²²⁵ Esta compreensão relaciona-se com a educação subversiva: muitas vezes o único instrumento de re-invenção da educação por parte de maiorias empobrecidas é o próprio corpo. Para se construir uma educação libertadora das relações de opressão, é preciso ter isso no imaginário.

No ambiente de conflito, em meio a uma educação *agônica*, em que corpos empobrecidos, os “não-corpos”, subvertem o sistema, há espaço para se fazer arte, a arte-educação performática: aqui, “a arte da performance serve-se destes contextos para ser mais contundente que qualquer outro meio de comunicação. Pois são os corpos que estão em jogo, estão em risco de morte”.²²⁶ É a partir da corporeidade que essa teatralidade acontece. Cabe ao educador popular, no processo de ensinar-e-aprender, vivenciar *com* a comunidade uma experiência teatral assim. Neste sentido, é preciso voltar o olhar para a pessoa mesma. É voltar para os corpos mesmos, em seu modo de acontecer e se mostrar além de uma racionalidade excludente. É voltar, no processo de educação, aos corpos em sua capacidade de criar, de imaginar as diversas

²²⁵ MACHADO, 2010. p. 99. As intuições de Marina Machada partem de uma aproximação da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty com o teatro de Antonin Artaud, ator, encenador e poeta.

²²⁶ FIGUEIREDO, Willian. *Dos símbolos numinosos: performance e ritual*. São Paulo: Giostri Editora, 2011. p. 122. Para ampliar este assunto de teatro, performance e educação, conferir: PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, S (orgs.). *O pós-dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

maneiras de ser e acontecer na *mundaneidade*, no cotidiano, na vida.

Mas ao ser uma educação performática centrada no corpo, há um rompimento com uma concepção de teatro formal: com palco e com plateia, em que se ensaia repetidas vezes e se decora falas. Neste processo teatral performático, lida-se com o caos. Na capacidade de construir e desconstruir (recorda-se da poética de Murilo Mendes?). É preciso lidar, aqui, com um trabalho processual de construção com a comunidade e suas vivências. Não é o modelo de apresentação teatral como começo-meio-e-fim, ou uma apresentação no fim do ano da escola/comunidade que serve para mostrar aos pais, aos amigos uma representação da vida.²²⁷

Os espaços cênicos, nesta educação performática, são as salas de aula e todos os espaços em que acontecem os processos de ensinar-e-aprender, em seus diversos *lôcus* de encenação. Nestes lugares, os corpos habitam os mundos educacionais como um *ser-em-situação*. São corpos que encenam e vivenciam em sua corporeidade as resistências às perspectivas educacionais formais. Assim, neste rumo, como sinalizou Marina Machado a partir da educação infantil, um adulto, educador: “que compreenda o teatro e a dança como performance ou ato performativo saberá defender um tipo de apresentação que se dá em processo, que não exige realismo nem das crianças nem da plateia, em que o interessa é a expressão teatral, plástica e viva da criança – que constrói e presentifica seu ato performativo, à sua maneira, e mostra ao mundo”.²²⁸

Na performance, o corpo subalterno reinventa o espaço em que habita. Corpo que se lança em movimento e transforma a espacialidade, as cadeiras, as mesas. Traz significado a uma sala estabelecida e organizada de um

²²⁷ MACHADO, 2010. p. 102.

²²⁸ MACHADO, 2010. p. 103.

modo normativo, que buscam - como nos mostrou Foucault - controlar os corpos.²²⁹ Há um processo educacional que limita a motricidade e espacialidade e limita, assim, um modo de ser do corpo próprio. Mas por meio da educação performática-subversiva busca-se, no corpo e por meio dele, reinventar e recriar a espacialidade. Rompe-se com a norma escolar, que impõe um cerceamento que significa “um impedimento ao estabelecimento de relações com o mundo e com os outros corpos”.²³⁰

Seguindo as reflexões que tenho apresentado, a performance que acontece nos corpos subalternos é um meio de recriar a vida cotidiana em que a corporeidade é, por muitas vezes, limitada, mecanizada. Por isso, o estímulo para o ato performático-libertário está no campo social e em seus conflitos. Aí a teatralidade de nossos corpos, como nos apontou *O teatro do oprimido*, relacionado à educação popular, busca a resolução ou, antes disso, a visualização/revelação a partir dos “não-corpos” do sistema, dos problemas sociais e políticos que oprimem a corporeidade e que necessitam ser resolvidos. Assim como apontou Augusto Boal: “o *Teatro do Oprimido*, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras”.²³¹ O corpo subalterno, que vive no conflito da morte-vida, é o protesto constante aos sistemas e educações hegemônicas, normatizadoras.²³²

²²⁹ Cf. FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

²³⁰ DOURADO, 2010. p. 133.

²³¹ BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*: e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 2005. p. 19

²³² A imagem desta folha é uma foto de uma performance da artista da Guatemala: Regina José Galindo. O título é: “*Peso*”. Escreve a autora:



Uma educação afetiva

Uma outra construção de uma educação a partir dos corpos subalternos, em relações de opressão, caminha pela dimensão da sexualidade, afetividade e desejo. Um dos modos de ser do corpo próprio, como sinalizei nos *Ensaios em corporeidade*. Todavia, nas trilhas da fenomenologia, o sexual não existe em si. Ele é parte da existência e das suas interrelações no mundo da vida. Não é o centro do existir, como sinalizou Merleau-Ponty, numa crítica a Freud. A “‘corporalidade’ supera a ‘sexualidade’, que pode ser considerada um caso maior; a sexualidade é importante enquanto é o espelho de nossas relações com o corpo”.²³³

Além disto, a sexualidade não é uma decisão intelectual, da consciência, mas uma significação existencial

“Permanezco encadenada y con grilletes de forma consecutiva durante cuatro días, realizado así mi vida cotidiana”. (<http://www.reginajosegalindo.com/>). Foto: George Delgado.

²³³ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbone/ Resumo de cursos/ Psicossociologia e filosofia*. Campinas: Papirus, 1990. p. 102.

de um corpo que se lança a um outro corpo. São corpos em desejo, meios pelos quais a existência humana acontece. É, pois, um modo de ser/existir a partir de uma “intencionalidade original”, uma zona vital, Eros. E ao ser assim, escreve o nosso filósofo: “o sexual não é o genital, a vida sexual não é um simples efeito de processos dos quais os órgãos genitais são o lugar, a libido não é um instinto, quer dizer, uma atividade naturalmente orientada a fins determinados, ela é o poder geral que o sujeito psicofísico tem de aderir a diferentes ambientes”.²³⁴

A sexualidade é um poder gerador, criador, re-criador da vida. Mas, aqui, o nosso filósofo não recai numa visão essencialista/naturalista. Como se a sexualidade e suas práticas fossem algo já formatado, determinando. Um exemplo deste caminho seria afirmar: “nascemos heterossexuais”. Como escreve Marina Machado a partir de Merleau-Ponty: “a rede de rementimentos para tal nunca é isenta do contexto familiar, da comunidade em que vivem os adultos, cidade, estado, país... Portanto não se pode afirmar de antemão como um menino ou uma menina concretizarão suas existências no âmbito da sexualidade”.

²³⁵ Retomar essas anotações de nosso filósofo provoca a educação formal, provoca a educação popular. Traz a este debate um modo de ser do corpo próprio que, por muitas vezes, tem sido negado por uma concepção político-pedagógica centrada na racionalidade e em hábitos morais normativos. A sexualidade, a afetividade e o desejo não são vistos como possibilidade criadora e relacional de significação da vida. Viver este modo de ser do corpo em sua vivacidade provoca um projeto educacional do “penso que”.

Como isto se liga a uma educação a partir dos corpos subalternos? A sexualidade também não foi vista em

²³⁴ MERLEAU-PONTY, 2006. p. 219.

²³⁵ MACHADO, 2010. p. 40.

movimentos ditos libertários, como a própria educação popular. Passou a ser uma dimensão colocada à margem. Afinal, se tinha um padrão. Era este: camponês ou operário, homem, pobre, heterossexual, monogâmico, consciente. A partir desta normatividade, a prática político-pedagógica da educação é construída e elaborada. Novamente, esta “intencionalidade original” saiu do corpo. Não existe em sua diversidade. É o que apontou Wesley Dourado: “o fato é reconhecer que os processos educacionais ainda não privilegiam a sexualidade, como defende Merleau-Ponty, como uma apropriação da existência, como uma significação, uma atribuição de sentido à vida”.²³⁶ Mas isto tem raízes anteriores.

Especificamente na educação popular, com um instrumental marxista de leitura, a sexualidade, muitas vezes, é retirada do pobre, do subalterno. Há interessantes textos que se posicionam, a partir *de dentro* dos movimentos de libertação latino-americana, em protesto a este caminho a-sexuado: i) *Marx en un bar gay: la teología indecente como una reflexión sobre la teología de la liberación y la sexualidad*, de Marcella M. Althaus-Reid²³⁷; e ii) *O pobre não tem sexo: a ausência dos discursos de sexualidades na construção da noção de subjetividade na teologia da libertação*, de Claudio Carvalhaes²³⁸; e iii), os estudos de Enrique Dussel sobre a erótica e sua libertação como um tema e uma prática filosófica: *Filosofia*

²³⁶ DOURADO, 2010. p. 135.

²³⁷ ALTHAUS-REID, Marcella M. Marx en un bar gay: la teología indecente como una reflexión sobre la teología de la liberación y la sexualidad. In: *Numem: revista de estudos e pesquisa da religião*. Juiz de Fora. v. 11. n. 1 e 2. 2008. p. 55-69.

²³⁸ CARVALHAES, Cláudio. O pobre não tem sexo: a ausência dos discursos de sexualidades na construção da noção de subjetividade na Teologia da Libertação. *Revista Margens*. São Paulo, ano 3, n. 2, abr. 2006.

da libertação na América Latina. ²³⁹ Um texto que pertence à primeira geração da filosofia da libertação.

Retomar estas questões é apontar que, se a proposta aqui leva a sério a opressão de determinados corpos, é preciso sinalizar essas relações subalternas com a diversidade sexual, que rompem com padrões hetero-normativos; é preciso assumir a sexualidade como meio de existência da corporeidade em sua troca de afetividade e vontade, em abraço, toque, como aproximação e gestos do corpo; é preciso redescobrir a dimensão do prazer da educação e da vida, dos encontros comunitários; é preciso assumir a importância da *alteridade*, do corpo do outro para se construir processos subversivos e transformadores das vivências e dos contextos e práticas político-pedagógicas, e para se construir como corpo.

Neste sentido, portanto, ao propor uma educação a partir dos corpos oprimidos, reconheço que elaboro, em convergência com Carlos Rodrigues Brandão e Merleau-Ponty, uma prática educativa com corpos em seus distintos modos de ser/acontecer; corpos sexuais, com seu poder gerador e sua “intencionalidade original”, seu Eros vital capaz de reinventar a vida e capaz de propor novos modos, novos hábitos de vivenciar a sexualidade. Corpos que se posicionam como uma ruptura a relações opressoras sobre suas afetividades e desejos, especialmente aqueles que não cumprem as normas e padrões. É, pois, uma educação na libertação da sexualidade/transgressão de mulheres, de jovens, de homo-afetivos, de todo o corpo educado/disciplinado em padrões de uma sexualidade normativa, de uma sexualidade a-sexual.

²³⁹ Conferir especialmente DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina*. São Paulo-Piracicaba: Loyola-Unimep, 1977. p. 73-112.

Uma educação poético-festiva

Por fim, uma educação construída a partir dos corpos oprimidos, dos corpos subalternos, provoca uma crítica a uma prática político-pedagógica centrada em racionalizações que encobrem a *ludicidade* (gesto-expressão) como um modo de ser do corpo próprio, como um modo de acontecimento da existência. Como nos apontou, também, Johan Huizinga, além do *Homo Sapiens* (ser que pensa) e do *Homo Faber* (ser que produz), somos *Homo Ludens* (ser que brinca).²⁴⁰ É evidente que isto não pode ser interpretado de maneiras separadas, mas uma integralidade da existência. Um existir que acontece em sua dimensão poético-festiva, em sua *ludicidade* carnavalesca. Aqui se desenha uma educação que é subversiva em sua celebração, uma educação que é no espaço da festa, um ensinar-e-aprender em sua vertente artística, poética e comunitária (*communitas*). Este corpo-lúdico é uma crítica à vida moderna que se organiza a partir da divisão social do trabalho e do estabelecimento de múltiplas regras fechadas e rígidas de comportamentos e hierarquias, que nega a festa ou a instrumentaliza para o bem da eficácia, para o ócio com o sentido de produzir mais.

Por isso, como já sinalizei neste texto, Carlos Rodrigues Brandão aponta que: uma educação dos subalternos procura “repensar a educação como arte e arte como o rito de sua própria criação coletiva”.²⁴¹ A arte/festa é o rito da própria prática político-pedagógica. O seu acontecimento é celebrativo. Não bastam aqui as lógicas dos discursos, das palestras. O corpo pede o carnaval, a “folia”. Na tradição da educação popular - por exemplo, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) - nenhuma

²⁴⁰ HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 12.

²⁴¹ BRANDÃO, 1985. p. 158.

prática educativa era construída sem *ser* festa, sem *ser* uma mística elaborada em uma grande ciranda, sem começo e sem fim, em que todas as pessoas vivenciavam a dimensão comunitária, a comunhão entre os corpos que se juntam e se aproximam em prol de uma ruptura com modos de ser e de educação hegemônicos.

Ao acontecer na dimensão da arte, da performance e da *ludicidade*, a educação a partir dos corpos subalternos se dá como poética. Para isto, permita-me recorrer a um estudo sobre a poesia e as suas interpretações. Para entender um pouco mais sobre esta vertente literária, me aproximei dos textos de Octavio Paz, especialmente o seu livro *Signos em Rotação*. Para ele, a poesia (o poema) “apresenta-se como um círculo ou uma esfera: algo que se fecha sobre si mesmo, universo auto-suficiente e no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria”.²⁴² É a dança, o movimento, a reconstrução, a recriação. Ao ser assim, a palavra que sintetiza o núcleo do poema é o ritmo, que não está dissociado da frase, não é composto de palavras soltas, nem só quantidade silábica, é a imagem e o sentido.²⁴³

Por essa razão, no poema, “o verso, a frase-ritmo, evoca, ressuscita, desperta, recria”.²⁴⁴ Assim, o poema é o seu sentido, o círculo em movimento, ritmo carregado de significado. Por isso um potencial de experiências, de percepções na corporeidade. Aí, está além da palavra, transpassando-a; sendo capaz de penetrar, estar, ou ser na realidade.²⁴⁵ A poesia não é conceito, não explica: ela é um convite para recriar o percebido, para viver o que foi sentido por meio de símbolos e imagens, numa profunda

²⁴² PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Editora perspectiva, 1996. p. 12-13.

²⁴³ PAZ, 1996. p. 13.

²⁴⁴ PAZ, 1996. p. 46.

²⁴⁵ PAZ, 1996. p. 50.

comunhão poética. É uma constante novidade, uma metamorfose, re-vivendo em cada olhar, em cada mundo. São experiências que nascem da relação *texto-leitor, palavra-corpo*, numa interpretação aberta e sempre re-inventada.

Assim é construída a educação a partir dos corpos subalternos. Um círculo que se repete e se recria, que se movimenta em seus espaços em suas invenções e celebrações. Não se caminha a um sentido teleológico, um progresso. Não é festiva para ser eficaz, não é celebrativa para produzir a partir de padrões de um mercado com princípios neoliberais. Mas a educação é o seu próprio ritmo. Acontece. Vai além da palavra, da solidão, da conscientização. Acontece no corpo: encarnação, celebração comunitária e reinvenção da cultura, dos contextos de onde se parte esta prática político-pedagógica. Neste sentido, como afirmou Wesley Dourado: “o desejo de encontrar um sentido da filosofia da educação repousa aqui, não numa teoria sobre o corpo, mas no corpo mesmo, em sua poética existencial. Entre as suas obras poéticas está a própria educação”.²⁴⁶

Síntese: uma (in)conclusão

Ao fim destes *Ensaio de uma filosofia da educação*, retorno a uma pergunta que guiou este livro: “*Quais implicações, para o processo educacional, se a construção do saber for gestada a partir dos corpos oprimidos?*”. Na tentativa de responder a este problema, esse ensaio tomou corpo. Aconteceu. Para sintetizar as anotações que apresentei nos dois primeiros ensaios anteriores, parti das intuições da poética de Murilo Mendes, especialmente a sua capacidade de propor uma articulação entre contrários, entre mundos distintos, em um espaço que vai além das partes que dialogam. Localiza-se além, em *outro espaço* que o em

²⁴⁶ DOURADO, 2010. p. 139.

novidade, em tensão e agonia. Permanece no *lugar-entre*. Aqui estamos neste texto.

Ao partir dessa metodologia, busquei pelas ausências-presenças nas reflexões sobre a educação popular construídas por Carlos Rodrigues Brandão e as intuições sobre o corpo na fenomenologia da percepção escritas por Merleau-Ponty. É um *fazer-filosófico* que se inicia com as ausências: o corpo na educação popular e a dimensão político-pedagógica na fenomenologia da percepção. A partir daí, elaborei uma possível articulação entre estes espaços da corporeidade e da educação popular. Como (in)conclusão, apresentei como síntese uma educação a partir dos corpos oprimidos, subalternos, que se dá como: i) uma educação a partir das vivências; ii) uma educação ambígua; iii) uma educação subversiva; iv) uma educação performática; v) uma educação afetiva; e vi) uma educação poético-festiva. É, pois, leitor(a), um ensaio, uma tentativa de filosofar sobre a educação. E como tentativa, guarda os seus avanços e os seus limites, as suas novidades e as suas repetições.

UM CORPO, DESEJO

No momento em que *desejo*, estou pedindo para ser levado em consideração. Não estou meramente aqui-e-agora, selado na coisitude. Sou a favor de um outro lugar e de uma outra coisa.

Frantz Fanon

Como apontei deste o começo deste trabalho, este texto que você tem em suas mãos era um convite para adentrar em uma proseada filosófica: uma “grande conversação” antropofágica sobre a filosofia da educação e um reaprender a ver e se espantar com as práticas educativas. Mas isto não aconteceu a partir de um lugar-nenhum. O que seria impossível. Toda fala é construída em um contexto, com suas relações, um para quê e um para quem. Neste trabalho, o *lôcus* filosófico é o mundo dos corpos oprimidos, subalternos. É uma fala específica, uma fala-do-corpo. Se isto não for tomado em conta, todas as folhas aqui perdem seu sentido e a sua vivacidade.

Neste intuito, o trabalho aconteceu em três ensaios: i) *Ensaio em corporeidade*, que procurou refletir sobre a fenomenologia e o corpo na *Fenomenologia da percepção* elaborada por Maurice Merleau-Ponty; ii) *Ensaio em educação popular*, que apresentou a educação dos subalternos elaborada pelo educador brasileiro Carlos Rodrigues Brandão; e por fim, iii) *Ensaio em filosofia da educação*, que se apresentou como uma convergência, uma conciliação dos ensaios anteriores. Uma proposta de articulação e síntese que, a partir da corporeidade subalterna, é um protesto a lógicas educacionais que funcionam legitimando as relações de opressão de sistemas político-econômicos hegemônicos, a saber: um sistema neoliberal com suas

pseudodemocracias, com seus mitos de uma escola única e igualitária.

Porém, não quero cair, aqui, em um mito do progresso causado pela educação: a educação como meio para o desenvolvimento e progresso da sociedade; e a educação como meio pelo qual a revolução acontece. Estes pensamentos recaem numa concepção teleológica de historicidade. Uma história que tem escalas e um *sentido*. Nesta lógica, os corpos subalternos serão livres ou desenvolvidos no fim, em um ‘reino’ da educação igual, libertária e única. Porém, ao se falar em educação a partir dos corpos oprimidos, é importante não cair nesses problemas. É preciso assumir uma prática político-pedagógica que acontece como caminho. É sempre travessia. Ao ser assim, importa mais o que fazemos no âmbito da educação, o caminhar, do que sobre o saber educacional teleológico, uma libertação escatológica, final. Importa, pois, o vivenciar a educação e as práticas libertárias subversivas que se mostram em cada contexto como uma atividade negadora das relações de opressão e de subterraneidade.

Mas ao valorizar o caminho, esta educação a partir dos corpos oprimidos favorece e é motivada/apaixorada pela imaginação, pela utopia. O que conforme Homi Bhabha: “é o desejo de reconhecimento, ‘de outro lugar e de outra coisa’, que leva a experiência da história *além* da hipótese instrumental. Mais uma vez, é o espaço da intervenção que emerge dos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência”.²⁴⁷ É um *advento*, a morada do desejo, uma vontade negadora e, ao mesmo tempo, criadora. Negam-se as práticas educativas que produzem relações de opressão e cria-se algo novo. A partir de um lugar vivencial, sonha-se, imagina-se. Vive-se em uma possibilidade aberta. Por quê? A ausência, aquilo

²⁴⁷ BHABHA, 2007. p. 29.

que não é, aquilo que faz falta, aquilo que acampa apenas a saudosa memória ou a esperança... A partir da ausência, cria-se, muda-se o contexto em que se vive. A partir do que se deseja, o que se espera, há a transgressão da educação presente. É a utopia (o que ainda não tem lugar) que traz outras cores aos lugares (*topos*) e realidades que provocaram o desejo.

É como se o “há de vir” vivesse nas entranhas de quem se deixa interpelar e se transformar pelo desejo, especialmente os corpos subalternos. Nasce, aí, um ‘novo’ corpo e um outro modo de viver/existir, transgressor da realidade e educação dadas. O desejo reinventa, portanto, um outro tempo: uma experiência que movimenta a existência. Uma saudade-encontro que traz a paixão para a estrada, para as práticas educativas que se vivenciam no cotidiano. Assim, encerro este texto com um desejo que apresentei no início: espero que as palavras destas folhas sejam acolhidas em sua corporeidade, e se encarnem em suas vivências, em seu mundo. Aí, o que foi escrito encontrará o seu horizonte, o seu sentido, perdendo-se em quem o recebe, restando apenas o significado e o compromisso em prol dos corpos subalternos, “mergulhando este trabalho no grande rio da *conversação* para que seja levado pela correnteza da realização até o oceano do indizível”.²⁴⁸

²⁴⁸ FLUSSER, 2007. p. 203. (*Grifo Próprio*)

PARA SABER MAIS

Referências Bibliográficas

Artigos, dissertações e teses

ALTHAUS-REID, Marcella M. Marx en un bar gay: la teología indecente como uma reflexión sobre la teología de la liberación y la sexualidad. In: *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*. Juiz de Fora. v. 11. n. 1 e 2. 2008. p. 55-69.

CARVALHAES, Cláudio. O pobre não tem sexo: a ausência dos discursos de sexualidades na construção da noção de subjetividade na Teologia da Libertação. *Revista Margens*. São Paulo, ano 3, n. 2, abr. 2006.

COSTA, Marisa Vorraber et all. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n 23. Maio-agosto de 2003. p. 36-61.

DOURADO, Wesley Adriano Martins. *Fenomenologia e Educação: o corpo em poesia*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista De São Paulo – UESP: São Bernardo do Campo, 2003.

FERRAZ, Marcus Sancrini A. *Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2008.

MACHADO, Marina Marcondes. *A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da pequena infância*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2007.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe média e escola capitalista. *Revista Crítica Marxista*. n. 21. 2005. p. 97-112.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15. n. 44. Maio/agosto 2010. p. 300-310.

_____. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*. v. 11. n. 32. Maio/agosto 2006. p. 272-284.

Livros e capítulos de livros

ADORNO, Theodor. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1993.

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Por uma Pedagogia apaixonada. *Educação & Linguagem*, ano 2, n. 2. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 1999. p. 101-117.

_____. “O mundo da vida e o ethos: solidão teórica, solidariedade ética”. In: CASTRO, Dagmar et all (org.). *Corpo e existência*. São Bernardo do Campo: UESP, FENPEC, 2003. p. 141-154.

_____. Uma ética para o corpo: cidadania e educação transformadora. In: ALMEIDA, Danilo Di Manno de (org.). *Corpo em ética: perspectivas de uma educação cidadã*. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. p. 11-32.

BERNARDO, Gustavo. Prefácio. In: FLUSSER, Vilém. *Língua e realidade*. 3 ed. São Paulo: Annablume, 2007. p. 9-20.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. *Em campo aberto: escritos sobre educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *O ardil da ordem*. Campinas: Papirus, 1986.

_____. *O que é educação popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

_____. *Trinta anos depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960*. In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2009. p. 251-257.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CAPALBO, Creusa. Corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. In: CASTRO, Dagmar et all (org.).

-
- Corpo e existência*. São Bernardo do Campo: UESP, FENPEC, 2003. p. 11-23.
- _____. Fenomenologia e Ciência: Edmundo Husserl e Maurice Merleau-Ponty. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto de et al (org.). *Existência e Saúde*. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. p. 13-34.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Atual, 2000, p. 453.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo*: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Editora Brasilense, 1999.
- COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: COURTINE, Jean-Jacques (org.). *História do Corpo*: as mutações do olhar. O século XX. Volume 3. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-12.
- DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2010.
- DOURADO, Wesley Adriano Martins. Corpo, poesia e cultura: sobre a relação entre educação, filosofia e sociedade. In: PANSARELLI, Daniel. Curso (in)completo de filosofia. São Bernardo do Campo: UESP, 2010. p. 111-148.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina*. São Paulo-Piracicaba: Loyola-Unimep, 1977.
- ESPOSITO, Roberto. *Bíos: biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

-
- FIGUEIREDO, Willian. *Dos símbolos numinosos: performance e ritual*. São Paulo: Giostri Editora, 2011.
- FLUSSER, Vilém. *Língua e realidade*. 3 ed. São Paulo: Annablume, 2007.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIAS, Joana Matos. *O erro de Hamlet: poesia e dialética em Murilo Mendes*. Rio de Janeiro: 7 Letras; Juiz de Fora: Centro de Estudos Murilo Mendes – UFJF, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centauro, 2005.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- HUSSERL, E. *Conferências de Paris*. Tradução de António Fidalgo e Artur Morão. Edições 70: Rio de Janeiro, RJ. 1992
- JOSGRILBERG, Rui de Souza. O método fenomenológico e as ciências humanas. In: CASTRO, Dagmar Silva Pinto de et al (org.). *Fenomenologia e análise do existir*. São Bernardo do Campo/São Paulo: UESP/Sobraphe, 2000. p. 75-93.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LYOTARD, Jean-François. *A Fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2010.

MACIEL, Sonia Maria. *Corpo Invisível: uma nova leitura na filosofia de Merleau-Ponty*. Porto Alegre: ENDIPUCRS, 1997.

MAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão. In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2009. p. 123-133.

MATTHEUS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MENDES, Murilo. Convergência. In: *Poesia completa e prosa*, volume único; organização e preparação do texto Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 1994. p. 623- 740.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Merleau-Ponty na Sorbone/ Resumo de cursos/ Psicossociologia e filosofia*. Campinas: Papirus, 1990.

MICHELAZZO, José Carlos. Corpo e tempo. In: CASTRO, Dagmar; GOTO, Tommy Akira; JOSGRILBERG, Rui de Souza & PICCINO, Josefina

-
- Daniel (org.). *Corpo e existência*. São Bernardo do Campo: UESP, FENPEC, 2003. p. 105-122.
- PALUDO, Creusa. Educação Popular – dialogando com redes latino-americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2009. p. 41- 61.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Editora perspectiva, 1996.
- PREISWERK, Mathias. *Educação popular e teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, S (orgs.). *O pós-dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *A teologia da libertação morreu? Reino de Deus e espiritualidade hoje*. São Paulo; Aparecida: Fonte Editorial; Santuário, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SCOPINHO, Sávio Carlos Desean. O corpo e suas implicações éticas no estudo das ciências modernas. In: ALMEIDA, Danilo Di Manno de (org.). *Corpo em ética: perspectivas de uma educação cidadã*. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. p. 91-110.
- TILLICH, Paul. *A era protestante*. São Bernardo do Campo: IEPG, 1992.

Sites consultados

<http://www.reginajosegalindo.com/>

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?secao=378>

<http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/manifantropof.html>.