

A corporeidade e a dialética da opressão/libertação: aproximações filosófico-pedagógicas à perspectiva do “ser mais” freiriano

Gabriel Humberto Muñoz Palafox¹, Maria de Fatima de Lacerda²

Resumo

O presente artigo é resultado de uma conferência proferida no dia 2 de abril de 2021 na sala virtual do Grupo de Educação Ambiental Dialógica (Gead) da Universidade Federal do Ceará. Trata-se de uma reflexão surgida no campo da Educação Física Escolar que teve como objetivo estabelecer uma relação dialética entre a noção do “ser mais” em Paulo Freire e de Corporeidade enquanto forma de apresentação do ser humano no mundo como sujeito de práxis. Para tanto, partimos da constatação de que para este autor o ser humano não pode nem deve ser concebido como uma dualidade “mente/corpo” ou “espírito/corpo” por ser reprodutora de visões binárias e dicotomizadas de mundo. E de que a superação deste tipo de visão ideológica, relacionada com mecanismos de alienação e opressão, implica a construção de uma Educação Popular unitária, não unilateral, capaz de enfrentar e quebrar os alicerces de tais mecanismos, e sua correspondente materialização na forma de “culturas de silêncio”. Nesse contexto, Freire cunharia a noção do “ser mais”, a partir da qual deixaria explícita, também, no nosso entendimento, uma concepção dialética de corporeidade.

Palavras-chave

Corporeidade. Educação Popular. Educação Física Escolar.

¹ Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil; com estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal; professor titular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: gabmpalafox@ufu.br.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Brasil; professora na Rede Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Saberes em Ação do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES-UFC) e do Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional, e Educação Popular Freireana (GEAD-UFC). E-mail: mariadefatimalacerda13@gmail.com.

Corporeity and dialectics of oppression/liberation: pedagogical-philosophical approximations to the perspective of the Freirean “being more”

Gabriel Humberto Muñoz Palafox³, Maria de Fatima de Lacerda⁴

Abstract

This article is the result of a conference ministered on April 2, 2021 in the virtual room of the Group of Environmental Dialogic Education (Gead) of the Federal University of Ceará. It is a reflection that emerged in the field of School Physical Education that aimed to establish a dialectical relationship between the notion of “being more” in Paulo Freire and of Corporeity as a way of presenting the human being in the world as a subject of praxis. Therefore, we start from the observation that for this author the human being cannot and should not be conceived as a duality “mind/body” or “spirit/body” for being a reproducer of binary and dichotomized world views. And that the overcoming of this type of ideological vision, related to mechanisms of alienation and oppression, implies the construction of a unitary Popular Education, not unilateral, capable of facing and breaking the foundations of such mechanisms, and its corresponding materialization in the form of “cultures of silence”. In this context, Freire would coin the notion of “being more” from which he would also make explicit, in our understanding, a dialectical conception of corporeality.

Keywords

Corporeity. Popular Education. School Physical Education.

³ PhD in Education and Curriculum, Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; post-doctoral internship at the Center for Social Studies of the University of Coimbra, Portugal; full professor at the Faculty of Physical Education at the Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: gabmpalafox@ufu.br.

⁴ Master in Education, Federal University of Ceará, Brazil; teacher at the Municipal Education Network in Fortaleza, State of Ceará, Brazil; member of the Study and Research Group Knowledge in Action of the Institute of Physical Education and Sports (IEFES-UFC) and of the Study and Research Group on Dialogical Environmental Education, Eco-Relational Perspective, and Freirean Popular Education (GEAD-UFC). E-mail: mariadefatimalacerda13@gmail.com.

Introdução

Sejamos mais
Corporeidades
concebidas no engajamento político,
comunitário e territorial.
Danças de muitas e muitos,
imbricadas na luta e resistência negra,
indígena, periférica e popular.
Danças que se fazem no aqui e agora,
com quem chegar para compor.
Danças de baiões de gente, plurais,
singulares, ancestrais,
contemporâneas e emergentes!
Baiões de feijão preto e arroz vermelho,
de corpos, corpos e corpos
em incessante caminho-caminhada!
(Gerson Moreno, Companhia Balé Baião, 2021).

A ideia deste trabalho foi resultado de uma reflexão coletiva inspirada na proposta da utilização da obra de Paulo Freire no campo da Educação Física Escolar.

Nesse contexto, surgiu uma análise sobre qual seria a concepção de ser humano em Freire, resultando disso a constatação de um pressuposto dialético fundamental: Que para este autor, o ser humano não pode ser concebido como uma dualidade “mente/corpo” ou “espírito/corpo” relacionada com uma concepção binária e dicotomizada de mundo, de sociedade.

O ser “dicotomizado” seria, para Paulo Freire, alvo e resultante de uma educação autoritária, “bancária”, destinada a conservar “almas” e “corpos” identificados com a perspectiva ideológica de se tornarem domesticados e submissos à ordem dominante, aos ditames do opressor.

Contrariamente a este tipo de concepção e prática da educação, Paulo Freire vai propor uma concepção unitária de ser humano, de sociedade e mundo, na qual o ato de educar deverá ser capaz de tornar todos e todas em seres conscientes das contradições e dos mecanismos de controle/dominação. Uma educação capaz de enfrentar e quebrar os alicerces daquilo que esse pensador denominou como “cultura de silêncio”. A finalidade desse ato seria contribuir com a elevação da consciência criticamente alfabetizada para ela se inserir no mundo com a perspectiva de transformá-lo num tipo de ordem social mais justa, aberta, democrática e efetivamente emancipatória, para todos e todas, sem distinções, preconceitos e discriminações, justamente surgindo daí a noção do “ser mais” em Paulo Freire.

Essa noção, que se tornou alvo de inúmeras reflexões filosófico-pedagógicas ao longo do tempo, foi cunhada por Paulo Freire para poder, de acordo com o nosso entendimento, refletir e explicar para onde deve caminhar a educação no processo de formação dos seres humanos não dicotomizados, isto é, das corporeidades dialeticamente articuladas e interligadas com a construção da sua própria história e da história do mundo.

Tomando como base esse entendimento, na primeira parte desta apresentação procurar-se-á refletir criticamente sobre o significado e sentido da noção do “ser mais” em Paulo Freire, e, num segundo momento, estabelecer uma relação dialética dessa noção com uma análise teórica da corporeidade, entendendo-a aqui como a manifestação, a representação e a presença de cada ser no mundo conforme se “forma e transforma” à luz das condições materiais da sua existência.

Mas, antes de começar, gostaríamos muito de mencionar que logo no início dessa conversa fomos presenteados com a apresentação não programada de um vídeo que, por meio da expressão corporal, da música e da poesia, sintetizou de forma estética e político-pedagógica o sentido e o significado aqui atribuídos inicialmente à corporeidade. Agradecendo por essa bela apresentação que poderá ser localizada nas fontes bibliográficas dessa conferência, retiramos desse vídeo alguns trechos da poesia de autoria de Gerson Moreno (COMPANHIA BALÉ BAIÃO, 2021): Não temos corpo, / Somos corpo! / Não carregamos corpo / Somos corporeidade / Somos subjetividade / Somos luta que se move. / Somos corpo que se move. / Sensibilidades.

A perspectiva do “ser mais” em Paulo Freire: por uma educação como prática da liberdade

Uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me faz, e de cuja leitura participo é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. (FREIRE, 2013, p. 259).

A categoria do “ser mais” em Freire, segundo Zitkoski (2017), surge como uma vocação para a humanização do ser humano em sua permanente procura do conhecimento de si, do mundo e na luta pela sua libertação. Essa categoria é, portanto, um conceito-chave articulado a outros definidores da visão ontológica, sociopolítica e histórica de Freire, como “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica”.

Tomando como base os aportes freirianos é possível identificar que a partir do momento em que o ser humano se torna consciente da sua “inconclusão” diante da opressão que vivencia no mundo, ele pode assumir o compromisso de lutar para resgatar aquilo que o autor entende como uma forma de “vocação ontológica de ser mais”. Essa concepção

surge com o propósito de se criar possibilidades para que a pessoa, na inconclusão do ser, enquanto oprimido, ultrapasse as situações-limite em direção ao inédito viável, em uma busca esperançosa na realização dos seus sonhos. O “ser mais” surge como uma possibilidade do ser humano de ser e existir enquanto pessoa na transformação de uma situação de desumanização do homem. (LACERDA, 2018, p. 89).

Na *Pedagogia do Oprimido* (2005), escrita entre 1967 e 1968, Freire afirma que, para alcançar essa possibilidade, cada ser humano consciente de sua “inconclusão” deve transitar do campo da consciência ingênua para a consciência crítica como forma de se “movimentar” em direção à perspectiva do “ser mais” em busca do “inédito viável”, isto é, em busca da possibilidade da libertação de si e do seu opressor, tornando-se, deste modo, um ser humano novo.

No livro *Educação e Mudança*, escrito em 1981, Freire (2014) menciona que não é possível fazer uma reflexão sobre a educação sem refletir sobre o próprio ser humano, e ao buscar em seus estudos filosóficos e antropológicos algo que possa constituir o núcleo fundamental da educação libertadora, ele encontrará, justamente, a questão do inacabamento ou “inconclusão” do ser humano, e a necessidade de ele procurar se “tornar mais” enquanto ser de possibilidades.

Em *Pedagogia da Esperança* (1997), Freire retoma a questão do ser humano enquanto possibilidade histórica, afirmando a noção do “ser mais” como possibilidade do ser inconcluso construir uma práxis transformadora da realidade articulada dialeticamente a um projeto histórico de sociedade, crítico e superador de todo tipo de opressão.

Compreendemos que pensar a educação para Freire está relacionado, portanto, com uma concepção dialética de ser humano em processo de transformação, no e com o mundo, motivo pelo qual Fiori (2005) afirma que Freire sempre foi um pensador comprometido com a vida e com uma educação pensada objetivamente como prática da liberdade. Uma forma de educação que compreende claramente a subjetividade humana como uma unidade fundamental para o processo de construção da história e de um mundo sócio e culturalmente estruturado que não está dado; daí que tanto ela, a subjetividade, quanto o mundo, deve ser construída num movimento dialético compreendido como “ação-reflexão-ação” (ZITKOSKI, 2010).

Em face da construção antropológica, filosófica do pensamento Freiriano, buscamos compreender de que forma esse pensamento na perspectiva do “ser mais” se materializa como práxis transformadora da realidade.

Fiori (2005) aponta que em uma sociedade cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, os métodos de opressão não vão, desse modo, servir à libertação dos oprimidos. Na sociedade governada pelos interesses de grupos e classes dominantes, a educação como prática da liberdade concebida por Freire postulará a defesa de uma pedagogia construída com os oprimidos, portanto, não direcionada para eles, ou seja, a educação tem que ser pensada com os oprimidos e não elaborada simplesmente para eles, sem a sua participação.

Nesse contexto, a vocação para a humanização impressa na educação enquanto prática de liberdade postulada por Freire traz uma crítica expressa à educação conservadora, por ele denominada de “bancária”. Uma forma de educação que não reconhece os seres humanos como sujeitos históricos capazes de transformar a sua realidade por serem tratados como objetos que devem receber passivamente e reproduzir conhecimentos advindos de outras fontes nem sempre relacionados com a sua própria cultura e forma de viver em comunidade. Uma educação que não dialoga com a sua realidade concreta. A educação bancária sugere, portanto, a presença de uma dicotomia entre ser humano e o mundo que se reproduz, geralmente de forma punitiva, excludente e seletiva. Processo esse que termina dicotomizando, ao mesmo tempo, o próprio ser humano da sua própria natureza enquanto ser no e do mundo.

Por isso, Freire (2005), ao se contrapor a esse modelo hegemônico dominante de educação, sugere a adoção de uma proposta transformadora: a educação como prática da liberdade, de natureza problematizadora, crítica, dialógica e amorosa, comprometida com o nascimento entre educandos e educandas da noção do “ser mais”, a qual pode ser novamente explicitada pelo próprio Freire quando ele nos diz: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele” (2005, p. 53).

Em sua vocação ontológica para o “ser mais”, o educando, como sujeito do seu processo histórico, pode ultrapassar as situações limites em busca do inédito viável. Busca essa que se faz de forma esperançosa na realização dos seus sonhos, transformando a sua realidade em um outro mundo possível.

Somado a isso, vale destacar aqui a noção de amorosidade como parte do processo da educação libertadora. Em nossos estudos, chegamos à compreensão de que a concepção pedagógica de Paulo Freire na perspectiva do “ser mais” se encontra explicitamente relacionada

com essa questão. É justamente no conceito da amorosidade que devemos encontrar o fundamento do diálogo e o desejo de contribuir com a transformação dos sujeitos e da sociedade. Isto porque, de acordo com Freire, o amor assume aqui um papel revolucionário, haja vista ser um ato de coragem e de compromisso dos seres humanos com a sua libertação, isto é, com a pronúncia do mundo e a transformação da sua realidade opressora.

Corporeidade e sociedade: o lugar de cada ser humano no mundo

Sem perder de vista a fundamentação apresentada na primeira parte dessa exposição, a corporeidade será compreendida aqui como a práxis, isto é, como a forma como cada ser humano se apresenta ao mundo enquanto ser singular, único, dotado de subjetividade e, portanto, de pulsões ou impulsos sensoriais que se materializam na forma de emoções e sentimentos, assim como de uma organização perceptiva produtora de pensamento, racionalidade e linguagem. Trata-se da presença do ser humano enquanto ser identificado, percebido, analisado e avaliado pelos outros.

Refere-se, portanto, a uma corporeidade que depois de concebida e de começar a viver a experiência do mundo, começa a interagir em um circuito recíproco de comunicação e relacionamentos com outras corporeidades, o mundo dos costumes, das tradições, a educação, o mundo das relações políticas e jurídicas, e o mundo do trabalho. Relacionamentos esses condicionados/influenciados o tempo todo pelas relações econômicas e políticas que sustentam os mais diversos mecanismos de subsistência humano-social existentes. Corporeidade que também é obrigada a mergulhar desde cedo num imaginário social repleto das mais diversas e diferentes concepções e visões sociais de mundo, que procuram, todas elas, dar sentido e significado à existência, e que conforme toma consciência de mundo, isto é, das condições materiais da sua existência, será obrigada, a partir de um determinado momento, a superar a sua condição de ser total ou parcialmente heterônomo e dependente dos outros, em busca da construção da sua autonomia, da sua própria identidade, da sua subjetividade, ainda que continue recebendo, o tempo todo, as mais variadas influências oriundas do seu entorno social/cultural e econômico de vida.

A construção dessa autonomia implicará para a corporeidade emergir no mundo com a sua presença, com a possibilidade de ocupar um lugar de fala e de intervenção social capaz de mensurar e de dar valor contínuo ao sentido da sua existência e à existência dos outros, a partir da tomada de consciência de mundo, e, querendo ou não, do tipo de emancipação humano-

social que desejará para si e para os outros, seja ela de natureza religiosa, política ou universal, superadora de toda e qualquer forma de opressão, exploração, preconceito e discriminação.

Corporeidade, emancipação humana, omnilateralidade e educação

Ao longo da história da civilização, a educação formal transformou-se, objetivamente, num processo de “controle social” orientado hegemonicamente por perspectivas de classe, geralmente as classes dominantes, começando por definir qual deveria ser o perfil, o tipo de ser humano que seria preciso “formar” para servir à sociedade e suas inúmeras demandas econômicas e socioculturais.

Se na Antiguidade o ideal de formação humana foi relacionado com a imagem e semelhança de Deus, seus valores e princípios divinos e morais (do latim *mores*, costumes), diante dos impasses e da falência do mundo medieval associados ao advento na Europa da burguesia, a modernidade foi definitivamente marcada pela superação deste ideal de formação em nome da construção de sujeitos que, emancipados da religião, deveriam se tornar cidadãos orientados por princípios éticos destinados a atender os anseios de liberdade econômica, política e sociocultural dessa nova classe dominante. Sujeitos dotados de livre pensamento e capacidades filosóficas e científicas necessárias para intervir e transformar definitivamente o mundo medieval em outro modo de produção econômica sob a égide de uma nova sociedade de classes, a sociedade burguesa.

Entretanto, contraditoriamente ao espírito revolucionário demonstrado pela burguesia nas lutas de libertação das imposições econômicas e políticas instituídas no regime medieval, além de trair os ideais de libertação do povo em geral, depois de conquistar a emancipação política da igreja e dos poderes imperiais, a burguesia instituiu uma nova ordem social regulada por um Estado laico, rigoroso guardião da propriedade privada, do patriarcado heteronormativo, do colonialismo, assim como dos direitos individuais, desde que eles não comprometessem, em momento algum, as bases fundantes dessa nova ordem social, a democracia burguesa.

Nesse contexto, utilizando-se de filósofos e educadores, a burguesia adotou uma concepção de educação não muito diferente daquilo que foi instituído na cultura aristocrática grega da Antiguidade: a ideia de que ela deveria contribuir com a formação dos sujeitos dependendo da classe a que eles pertencessem para, então, poder atender as necessidades e demandas oriundas dos mundos da produção, da infraestrutura econômica, e da vida social da superestrutura.

Essa reorganização do mundo a partir da distinção de conceitos, necessidades, interesses e direitos diferenciados entre classes estabeleceu uma espécie de linha imaginária, fronteira, que contribuiu para dividir econômica, política, jurídica e epistemologicamente o mundo em dois lados: uma realidade “visível” compreendida como “realidade relevante”, e outra “invisibilizada” (SANTOS, 2019), subordinada aos interesses e necessidades daqueles/as que detêm o poder.

Na tentativa sociológica de explicar teoricamente a complexidade e a diversidade de situações ocorridas a partir desta divisão social e simbólica, Boaventura de Sousa Santos (2019) cunhou inicialmente a ideia de uma “linha abissal” que distingue e estabelece uma relação norte/sul constituída por interesses e demandas antagônicas. Trata-se da configuração “não geográfica” em que o lado norte ficou caracterizado pela figura das classes sociais orientadas pelas práticas do patriarcado heteronormativo e do capitalismo colonialista, e o lado sul, pelas inúmeras e variadas ações jurídicas e epistemológicas nascidas da luta contra as práticas destrutivas promovidas pelo lado norte.

A divisão jurídica e epistemológica instituída pelo lado norte, inclusive em relação ao lado sul, terminou definindo e manipulando hegemonicamente normas e práticas morais, políticas, jurídicas e científicas que estabeleceram aquilo que seria relevante/irrelevante, legal/ilegal, verdadeiro/falso e útil/inútil para os dois lados da linha abissal, com a finalidade de “invisibilizar” os povos/civilizações do lado sul, sua história, valores, saberes/conhecimentos e, portanto, a sua experiência de vida individual/social (SANTOS, 2019).

De acordo com tais fundamentos sociológicos, mas também considerando que a linha abissal, tal como proposta por Santos (2019), nunca foi fixa, uma vez que sempre mudou de lugar à medida que ela se desloca no decorrer da História, seria possível afirmar que o ideal de ser humano a ser formado pela educação seria distinto entre os sujeitos que compõem o lado norte e o lado sul da linha, ainda que esse ideal possa ter sido estabelecido na modernidade, a partir da definição sobre qual deveria ser, do ponto de vista ontológico, o tipo de sujeito que a educação deveria contribuir a formar em termos emancipatórios.

O conceito de “emancipação” será interpretado aqui como sinônimo de “caminho para a liberdade em todos os sentidos”⁵. Trata-se de um interesse político-pedagógico a ser alcançado pela humanidade por meio da educação, do trabalho e outras práticas sociais necessárias à promoção do desenvolvimento integral e pleno gozo de todas as faculdades corporais, intelectuais e morais das pessoas, utilizando-se de “todos os meios materiais necessários à existência humana de cada um” (BAKUNIN, 1980, p. 79).

Nesse sentido, vale citar que o “caminho” da emancipação humana vai além da educação e da instrução, pelo fato de que a primeira forma de emancipação social é a econômica, à medida que ela “engendra necessariamente, e ao mesmo tempo, a emancipação política e imediatamente a emancipação intelectual e moral” (BAKUNIN, 1980, p. 49).

É sabido que coube a Marx (2010a; 2010b) produzir uma síntese que possibilitou distinguir três tipos de emancipação humana, a saber, a emancipação religiosa, a emancipação política e a emancipação universal, todas elas historicamente condicionadas por interesses de classe e as condições materiais da existência vigentes em determinados períodos da História.

Para além da emancipação religiosa, a qual somente poderia ser alcançada num paraíso extraterreno, a emancipação política constitui o caminho de libertação dos seres humanos e da sociedade, dos poderes e da ideologia religiosa, condição essa que exige, entretanto, o ajustamento individual e social necessário à manutenção do *status quo* instituído pelos poderes dominantes.

Por outro lado, a emancipação universal refere-se ao caminho de libertação de todos os seres humanos para que eles possam usufruir de uma formação e vida omnilateral (por todos os lados) sem distinções de classe e de outros condicionamentos de naturezas econômicas, colonialistas, patriarcais, racistas e/ou heteronormativos. Ideal este que exigiria, portanto, a transformação da sociedade burguesa em toda a sua extensão.

Diante destas questões, depois do surgimento e organização da “classe trabalhadora” no século 19, começaram a ser questionados os limites econômicos, sociais e ideológicos impostos ao exercício da cidadania pautado pelo ideal da emancipação política burguesa.

⁵ O termo liberdade tem a sua raiz na palavra grega *eleútheros*, relacionada na Antiguidade com a ideia de nascer, crescer e se desenvolver no povo, com afeto, amor e felicidade em um ambiente “agradável e calmo”. Palavras como o alemão *Leute* (gente, povo), do antigo germânico *Leut* (homem livre) são derivadas dessa raiz grega. A tradução latina de *eleútheros* é *libertas*, do adjetivo latino *liber* (livre em sentido amplo). *Liber* define tanto aos *ingenui* (nascidos livres) como aos *libertini* ou *liberti*, aqueles/as que, com base em uma situação de escravidão, alcançaram a sua total liberdade. *Libertas* refere-se, portanto, ao estado ou condição social daquele/as que nascem ou se tornam livres política e juridicamente, inclusive com disponibilidade para falar/escrever e agir sem serem submetidos a qualquer tipo de “inibição”, no nosso entendimento, jurídica ou cultural (Adaptado da etimologia, **Libertad**. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?libertad>. Acesso em: 17 jun. 2019.).

Coube a Marx o mérito de questionar e apontar os limites e o caráter ideológico dessa forma de emancipação, além de anunciar o caminho que deveria ser alcançado por todos e todas, sem distinções e condicionamentos de classe: a emancipação humana/universal.

Uma sociedade efetivamente igualitária em termos de direitos e deveres tem a obrigação de estabelecer as condições materiais de vida que permitam a todos e todas contar com oportunidades de desenvolver, ao máximo, as suas capacidades sensoriais, emocionais, intelectuais e sociais. Condição essa que exige obrigatoriamente a superação da ideologia e dos limites impostos à grande maioria das pessoas, pela organização da sociedade em classes sociais objetivamente antagônicas quanto aos seus interesses e vontades econômicas e socioculturais.

Nesse sentido, caberia à educação superadora da emancipação política contribuir com a formação de sujeitos conscientes da necessidade de transformar a sociedade para que todos e todas, sem distinções e subterfúgios, possam contar com iguais oportunidades de emancipação universal, diminuindo com isso a distância que historicamente tem separado o mundo de forma abissal, em populações de gente rica e pobre; colonizadora e colonizada; opressora e oprimida; exploradora e explorada. Emancipação universal capaz de promover entre os seres humanos o exercício pleno da corporeidade, isto é, de uma corporeidade omnilateral por meio da adequada proposição de alternativas econômicas, políticas e culturais capazes de se constituir, em síntese, em elementos de luta transformadora de todo tipo de exploração, opressão, preconceito e discriminação individual e social, sendo um desses elementos, justamente, e sem dúvida, o campo da educação.

Corporeidade e educação na obra de Paulo Freire

Quem conhece a obra de Paulo Freire, sabe das condições materiais da existência que possibilitaram a ele crescer e se desenvolver como ser humano, e a possibilidade que ele teve de se alfabetizar em casa e apreender a contemplar o mundo tal como fizeram os antigos *theores* da Grécia Antiga. Tudo isso até tomar consciência de mundo numa perspectiva crítica e universalmente emancipatória e tornar-se militante e educador comprometido com a superação da cultura de silêncio, da opressão e da alienação resultante de uma forma de vida domesticadora que incluiu nas suas práticas a invenção de uma educação bancária, tecnocrata, promotora de uma formação submissa e comprometida, no máximo, com o ideal da emancipação política sustentadora da lógica e do sistema metabólico do capital e sua organização em classes sociais antagônicas.

Coerente com a consciência de classe apreendida e assumida de forma autônoma, crítica e construtiva, ao viver a sua própria corporeidade, tal como explicitado logo no início dessa conversa, isto é, ao se apresentar ao mundo dotado de singularidade e subjetividade única, considero notório saber que Paulo Freire fez isso trazendo à tona impulsos e pulsões que se materializaram na realidade na forma de emoções e sentimentos de extrema amorosidade, sempre misturados com uma profunda indignação, assim como também de que ele se apresentou ao mundo por meio da socialização de uma peculiar forma de organização racional da realidade que, influenciada pelas suas emoções e sentimentos, foi sendo apresentada a todos e todas nós por meio das suas proposições e obras, sempre carregadas, inclusive, de uma linguagem própria, denotando com tudo isso a presença viva de um ser que terminou sentindo-se obrigado, enquanto corporeidade, a tomar uma clara posição e lugar no mundo, universalmente emancipatória de educação e sociedade.

Essa posição ou lugar no mundo também pode ser interpretado como um “lugar de fala e intervenção” que, vale dizer, para Paulo trouxe não somente alegrias e sucesso, mas também períodos de muito sofrimento, perseguição policial e até de exílio do próprio país, motivados claramente por questões ideológicas e políticas relacionadas com o fato de ele ter sido frontalmente contrário à visão social de mundo e corporeidade defendida pelas classes dominantes para as classes populares.

Em outras palavras, trata-se da perseguição implacável a uma corporeidade que ousou se apresentar ao mundo até os últimos dias da sua existência, utilizando a educação como instrumento de libertação dos limites ideológicos impostos pela denominada educação bancária formadora de corporeidades tratadas não como sujeitos da sua história, mas como simples corpos que deveriam se apresentar ao mundo não somente de forma submissa, silenciada e ordeira, mas, inclusive, defendendo, paradoxalmente, as mesmas tradições, leis e práticas sociais, elas mesmas, promotoras da sua própria domesticação.

Se analisarmos com cuidado esse paradoxo, poderemos observar que ele é, ao mesmo tempo, criador e reproduzidor de um perverso mecanismo de formação de “falsas consciências”, isto é, de uma forma de apresentação da corporeidade ao mundo, crente de que ela mesma está agindo e se posicionando de forma autônoma e emancipada no mundo, ao mesmo tempo em que aceita de forma submissa as condições de domesticação impostas pelas classes dominantes.

Além dessas contradições e paradoxos sociais, Paulo Freire também foi e continuou a ser perseguido, inclusive depois de falecido, por desvendar e defender nos seus escritos as implicações socioculturais resultantes de tanta opressão sofrida pelas classes subalternas, pelas

pessoas “esfarrapadas” deste mundo, as quais, longe de serem tratadas como corporeidades dotadas de sensibilidade e inteligibilidade com capacidade de se apresentarem ao mundo de forma crítica, criativa construtiva, e alteritária, continuam a ser historicamente orientadas para se apresentarem como seres subordinados a valores, tradições e leis que são em si alavancas e fundamentos reprodutores da própria lógica da dominação.

Ocorre que grande parte da complexidade deste processo de dominação, tanto econômico quanto cultural, radica no fato de que ele é constituído e constantemente alimentado por inúmeras estratégias que geralmente se apresentam ao povo na forma de teorias econômicas, políticas, pedagógicas, de desenvolvimento e de organização da própria dinâmica social, quando, na verdade, se trata de ideologias que muitas vezes não são fáceis de diferenciar e compreender, tanto na vida cotidiana quanto nos processos de alfabetização de jovens e adultos, surgindo daí a importância da obra de Paulo Freire não somente para ensinar a ler e escrever, mas, ao mesmo tempo, para promover a elevação da consciência dos sujeitos para patamares mais do que ingênuos e transitivos, diante da constatação de que, em muitos casos, estas ideologias: 1) Trasvestidas de teorias, se pretendem ordenadoras dos costumes, das tradições e da organização social do mundo da produção e da distribuição, tanto das fontes de riqueza quanto da riqueza produzida pelo trabalho humano-social; 2) Trasvestidas de falsas amorosidades e sentidos de justiça, e cujos discursos somente têm servido na realidade concreta para tentar justificar os mais variados processos de exploração e opressão resultantes de um mundo hegemonicamente caracterizado: a) pela antagônica distinção de classes sociais; b) pela suposta existência de um contrato social justo, estabelecido tanto no âmbito das relações trabalhistas, das possibilidades de acesso à fonte originalmente geradora de riqueza, à terra e à propriedade; c) pela injusta distribuição da riqueza produzida pelo trabalho humano-social, hoje, sabidamente injusta e promotora de enormes desigualdades econômicas e socioculturais.

Considerando que para Freire devem ser compreendidas e superadas tais ideologias, começando por um processo de alfabetização dialógica do povo, comprometido efetivamente com a superação crítica de todo tipo de leitura ingênua e transitiva da realidade, a análise hermenêutica do discurso freiriano nos permite perceber com clareza que ele, ao pensar o sujeito da ação educativa como ser de possibilidades e não como ser de acomodação, mas de transformação da sua subjetividade em consonância com a luta pela transformação de adversas condições materiais de existência, sempre defendeu, portanto, uma concepção de corporeidade a ser dialética e dialogicamente assumida pelos educadores e educadoras populares.

Um exemplo disso pode ser encontrado na obra *Pedagogia do Oprimido* (2001), quando Freire afirma que somente a ação livre, criadora e determinadora das condições de existência poderá contribuir com o desenvolvimento de uma consciência capaz de apreender criticamente a realidade, daí que qualquer tipo de educação limitada a estimular a memorização de conteúdos, baseada numa concepção verbalista, dissertativa ou meramente narrativa de ensino distante do real-concreto das pessoas educandas estará promovendo a práxis de uma concepção dicotomizada não somente de “homem-mundo”, como diz Freire, mas também de corporeidade, uma visão que separa também as emoções da racionalidade e a mente do corpo. Uma fragmentação que, como bem diz o próprio Freire, ao final das contas vai sugerir

[...] uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. [Uma dicotomia que] Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade (FREIRE, 2001, p. 62).

Dessa forma, Freire apresenta em sua obra a análise de categorias, como corpo consciente, dialogicidade, inteireza, boniteza e amorosidade para abordar e propor contribuições reflexivas sobre o caráter da educação e sua profunda relação com a subjetividade e a intersubjetividade, elementos constituintes fundamentais da corporeidade. Por outro lado, a incorporação dessas categorias à educação traz à tona duas questões: primeiro, uma severa crítica a concepções educacionais ideologicamente reprodutoras do ideal de corpo dicotomizado/alienado, tal como ocorre na lógica da educação bancária; segundo, uma clara proposição dialética de resistência para superação desse tipo de ideal por meio da apresentação de uma concepção e práxis libertadora da educação, capaz de promover pela via do exercício permanente do diálogo crítico e construtivo, a formação unitária e, portanto, a unidade do ser em toda a sua extensão, ou seja, da corporeidade.

A corporeidade está conectada com o ideal de promoção de uma formação omnilateral (por todos os lados) e unitária, contrária à educação unilateral e dogmática, que, submetida aos imperativos da ideologia da dominação reinante, dedica-se a tentar fazer crer às pessoas educandas e seus/suas responsáveis familiares que esse tipo de formação representa a “melhor” saída para os graves problemas do país, tais como aqueles resultantes da violência e da falta de disciplina, que em suas mais variadas formas de apresentação terminam transparecendo com força em muitas escolas públicas.

Diante disso, na tentativa de resistência contra esse tipo de educação, cabe à educação dialógica compreender e estimular por meio dos procedimentos metodológicos promotores da ação-reflexão-ação dialética da realidade, como é que a educação bancária, hoje materializada, por exemplo, na forma de escolas civis-militares, é capaz de promover e reforçar ainda mais um profundo processo de “mecanização” e “engessamento” das corporeidades, não somente por causa da cada vez mais burocratização do ensino, e da prioridade que se dá nessas escolas à disciplina militarizada, mas também pelo fato de ser facilmente constatável que esse tipo de escola e sua ideologia de ordem terminam limitando enormemente a capacidade criativa e autêntica das pessoas se “personificarem no mundo” (SCATOLINI, 2012). Ou melhor, de construírem a sua própria identidade utilizando e desenvolvendo-se unilateralmente como corporeidades críticas e construtivas capazes de agir para além da submissão e da domesticação.

Somente para exemplificar, vale mencionar parte dos resultados encontrados por Scatolini (2012) num estudo realizado com educadores e educadoras depois de terem vivenciado uma experiência com o “Teatro do Oprimido”. Após terem vivenciado essa experiência pedagógica, Scatolini constatou que as pessoas educadoras participantes:

despertaram para o fato de que a mecanização de seus sentidos impede seus educandos de viverem suas corporeidades em plenitude. Também compreenderam a corporeidade enquanto construção cultural, que requer o exercício pedagógico da problematização, de maneira a contribuir para a ruptura de opressões imobilizadoras, que impedem os sujeitos de “serem mais”. Desse modo, a experiência com a corporeidade ensejou novos olhares para as práticas pedagógicas dos educadores, que constataram a força expressiva e criativa do corpo como agente da ação transformadora (SCATOLINI, 2012, p. 8).

Em resumo, falar de corporeidade, educação e educação libertadora exige reconhecer entre nós, educadores e educadoras, que nós não temos um corpo que materializa simplesmente como uma “forma/figura da matéria”, uma vez que

este corpo de carne, ossos e vísceras; este corpo que joga, dança, faz esportes, canta, interpreta e representa histórias; este corpo mais ou menos bonito ou feio; mais ou menos forte ou fraco, mais ou menos habilidoso; mais ou menos feliz ou triste; mais ou menos deprimido ou ansioso; este corpo sempre carente de aprendizagens, vive o mundo real. É a minha forma de estar no mundo. Assim, por mais que a arrogante prepotência de ser racional queira negar minha **corporalidade**, sou antes de tudo um **corpo no mundo**. Como afirma Damásio (2000) **não há mente sem corpo**. Portanto, é chegada a hora de a escola e sua pedagogia o acolherem e o reconhecerem. (GAYA, 2006, p. 255) (grifos nossos).

Finalizando, além da necessidade de reconhecer político-pedagogicamente a importância da corporeidade na educação dialógica, vale lembrar aqui a nossa companheira Maria de Fatima (LACERDA, 2020), quando afirma que na condição de corporeidades que somos inconclusas, é necessário estar, portanto, nos reinventando constantemente de forma criadora para enfrentar as lutas pela superação de necessidades e demais situações que aparecem nas nossas vidas. Corporeidades orientadas criticamente pelo princípio dialético do sempre desejar “ser mais”, tal como descrito por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1997).

Referências

BAKUNIN, M. Educação Integral. In: MORIYÓN, F. G. (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COMPANHIA BALÉ BAIÃO. **Sejamos Mais**. Itapipoca: Companhia Balé Baião, 2021. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DwKEBQpp4kw>. Acesso em: 6 abr. 2021.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 250-272, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5571>. Acesso em: 8 mar. 2022.

LACERDA, M. F. **Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”**: uma proposta pedagógica para Educação Física no Ensino Fundamental. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36859>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

SANTOS, B. S. **O fim de um império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCATOLINI, R. **Um estudo da corporeidade com educadores**: uma experiência com o Teatro do Oprimido. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16040>. Acesso em: 8 mar. 2022.

ZITKOSKI, J. J. Dialética. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Submetido em 20 de janeiro de 2022.

Aprovado em 6 de março de 2022.