

DAS “REDES” E SEUS “NÓS” À EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS ENTRE TECNOLOGIAS E CORPO

Debate ou discussão em teoria social

GT 26 – Sociologia do corpo e as emoções

Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil
Ingrid Dittrich Wiggers
UnB – Universidade de Brasília, Brasil

Resumo:

Este estudo apresenta uma discussão, baseada na literatura, sobre o corpo no contexto da sociedade moderna ocidental, objetivando discutir a educação do corpo e suas relações com as Tecnologias da Informação e Comunicação. A compreensão do corpo parte da análise de seus significados atribuídos historicamente – corpo sacralizado (Idade Média), corpo profano (final do século XV), corpo força produtiva (Revolução Industrial), corpo objeto (modernidade). O desenvolvimento das tecnologias aliado à neurociência sinaliza uma convergência para um corpo tecnologicado. À medida que surgem novas tecnologias, novas relações são estabelecidas. O corpo é objeto privilegiado do discurso midiático na formação de subjetividades, porém, a escola pouco se utiliza de tecnologias educacionais, de forma a contribuir para a educação do corpo de modo contextualizado.

Palavras-chave: Corpo; Tecnologia; Educação.

O corpo na sociedade moderna

Ao longo da história da humanidade, o corpo tem sido foco de interesse e intensos debates. O que é o corpo? A quem pertence? Para que serve? Descobrir, desvendar, conhecer e conceituar o corpo tem movido várias áreas do conhecimento em busca de respostas. Neste texto pretende-se realizar uma breve discussão sobre o corpo no contexto da sociedade moderna ocidental, objetivando principalmente discutir a educação do corpo e suas relações com as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os significados atribuídos ao corpo vão se alterando ao longo da história. Na idade média o corpo considerado depósito da alma e portanto sacralizado, não poderia ser tocado, estudado, dissecado. Segundo Mandressi (2005, p. 411) por cerca de quinze séculos não há registros de dissecações e foi mais ou menos no fim da idade média que o estudo de anatomia em corpos humanos começou na Europa.

No final do século XV, ainda no período da renascença, a apropriação do corpo humano se deu a partir do próprio corpo. “A vista e o tato são vias do conhecimento [...] proclamadas pelos anatomistas, à maneira de Galeno, como os fundamentos da nova ciência que eles pretendem edificar” (Mandressi, 2005, p. 420). Ver e tocar o corpo dissecado era preciso para manter maior fidelidade do conhecimento do que seria possível apenas por descrição. Para esse fim, os teatros anatômicos serviam de local para dissecação dos corpos perante um público numeroso e cuidadosamente selecionado.

Entretanto, na ausência de cadáveres reais e a necessidade disponibilizar os conhecimentos anatômicos, mesmo aos que não se dispunham a participar dos momentos de observação visual, levou Vesálio (1514 – 1564) a inserir em sua obra *De humani corporis Fabrica* imagens fiéis dos diversos órgãos humanos. “A transformação do leitor em espectador, o intuito pedagógico no uso das ilustrações e seu desdobramento intensivo são novidades trazidas pelo anatômico século XVI” (Mandressi, 2005, p. 424). O corpo profano e agora dessacralizado é entendido como objeto, lugar de morada da alma pensante e portanto, passível de dominação.

Durante a revolução industrial, o êxodo do campo para o trabalho nas fábricas e conseqüentemente o crescimento do meio urbano implica em transformações radicais para o corpo. Submetido ao disciplinamento das horas excessivas de trabalho, o corpo tem a responsabilidade da produção. O seu ritmo não é mais natural e passa a ter o relógio e as máquinas – as tecnologias – como “ditadores”. Nas fábricas, o corpo trabalha no ritmo da máquina e não a máquina no ritmo do corpo. O corpo inicia uma convergência para “ser” máquina - a postura, as ações repetitivas, os movimentos mecanizados e sincronizados - força produtiva.

O império da mente também se estabelece nesse período. Com o processo de racionalização – desenvolvimento da ciência e da razão – advindo do iluminismo, a mente assumiu a sua supremacia sobre o corpo. Para Inforsato (2006, p. 98) a sociedade moderna separou a cabeça do corpo, privilegiando-a, pois ela é o lugar onde o pensar acontece, o agir caberia ao corpo e viria em segundo plano, subjugado à primeira.

Para além de uma visão biologista do corpo, Le Breton (2010), recusa a dicotomia corpo-alma. Contrário à visão de corpo objeto sustentada pela modernidade, o autor defende o corpo sujeito – uma corporeidade socialmente construída. Le Breton (2010, p. 7) traz a concepção da sociologia do corpo, para a “[...] compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários”.

Partindo do entendimento que, antes de tudo, a existência é corporal e todas as ações da vida cotidiana envolvem a mediação da corporeidade, Le Breton (2010, p. 7) compreende o corpo como eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo que dá forma a existência por sua fisionomia única, origem e significações fundamentais da existência individual e coletiva. Pela corporeidade o homem se relaciona com o mundo, se insere nos contextos sociais e culturais e é por eles moldado.

Porém, uma visão dualista de corpo-alma ou corpo-mente demanda que se façam reflexões sobre novas corporeidades. Le Breton (2003), um dos maiores estudiosos desta temática, discute sob um olhar antropológico, como os corpos se caracterizam ao longo dos anos. Para ele, o discurso científico contemporâneo considera o corpo como uma matéria indiferente, um simples suporte, tal qual uma matéria prima que serve de local para diluição da identidade pessoal e não mais, uma raiz de identidade do homem. O corpo então, é entendido como um objeto, separado, diferente, a disposição do sujeito (Le Breton, 2003, p. 15).

Segundo Le Breton (2003, p. 16), esse corpo esvaziado de seu caráter simbólico e de qualquer valor, sujeito a morte, a dor, ao envelhecimento; corpo fragmentado em peças separadas submetido a intervenções terapêuticas e estéticas que não mais suscitam objeções é considerado pela tecnologia como um “corpo rascunho” a ser corrigido ou eliminado pela genética, a robótica ou a informática. O autor ainda chama atenção para a metáfora mecânica oriunda do discurso científico ou técnico que compara o corpo humano a “uma máquina maravilhosa”, destacando o fato de não ser a máquina comparada ao corpo, mas o corpo comparado à máquina, ou seja, “se não é subordinado ou acoplado à máquina, o corpo nada é”, segundo Le Breton (2003, p. 19).

Nesse sentido, as tecnologias que ao longo da história tem se prestado como extensões do corpo humano, passam a compô-lo. O desenvolvimento das TIC aliado à neurociência sinaliza uma convergência para o corpo, um corpo tecnologizado. Essa ideia, outrora considerada absurda e

condenada por muitos, tem a seu favor o próprio discurso da mídia que se encarrega de propagar a concepção de um corpo humano precário que precisa de um *upgrade* para estar compatível com a sociedade em rede.

A questão se torna evidente nas produções cinematográficas. Os super heróis que em tempos anteriores tinham seus poderes oriundos de magia e mitologia, a cada dia mais cedem lugar para os heróis tecnologizados. Toma-se como exemplo o personagem principal do filme “Homem de ferro”. O cientista *Toni Stark* – um ser humano – tem o seu coração substituído por um dispositivo tecnológico que lhe provê a energia necessária para viver, além disso, utiliza uma sofisticada armadura de ferro que reveste todo o corpo, dando-lhe poderes insuperáveis. Híbrido após a implantação da tecnologia, ele se torna super herói em defesa da “frágil” humanidade.

Na metáfora do Homem de ferro, pode-se depreender algumas mensagens subliminares do discurso midiático. Primeiramente, no filme é o próprio *Toni Stark* que trabalha no desenvolvimento da tecnologia para superar suas limitações humanas e se tornar um “super humano”. Na vida fora da ficção, o homem ou os “novos engenheiros do biológico”, como se refere Le Breton (2003, p. 16), se dedicam ao aperfeiçoamento, reinvenção e até mesmo a eliminação do corpo humano. O homem trabalha para superar a si mesmo, ou na visão contemporânea, para superar o próprio corpo, já que o vê como uma propriedade, objeto de habitação do sujeito – espírito, alma ou mente – fator de limitação. Em segundo lugar, pode-se entender a sutil mensagem: mesmo que não se tenha nascido um super herói, como o *Thor* ou o *Superman*, ainda existe a oportunidade de “salvação” se a tecnologia for inserida ao corpo. Caso contrário, o destino do ser humano poderá ser como o de vários figurantes e personagens humanos no filme: fragilidade, humilhação e morte, provavelmente em uma alusão ao extremo contemporâneo ou até mesmo ao pensamento gnóstico de forma lacaizada, que para Le Breton (2003, p. 14), é encontrado atualmente em alguns elementos da tecnociência.

A convergência entre as tecnologias e o corpo apresenta outros aspectos importantes para a presente discussão. Para Le Breton (2003), as marcas corporais, os corpos esculpidos através da cirurgia estética ou em treinamentos físicos com suplemento da farmacologia, são apenas alguns exemplos de como os recursos de manipulação simbólica e representação do corpo ampliaram-se conferindo a plasticidade para modificá-lo conforme a ideia que se tem dele, ao invés de aceitá-lo como realmente é. As diferentes significações de um corpo que se torna um acessório de si mesmo afasta o homem de uma unidade fenomenológica, argumenta Le Breton (2003, p. 22), possibilitando uma identidade manejável.

Le Breton (2012) aprofunda a reflexão proposta ao afirmar que esse poder de ação simbólica sobre o próprio corpo, dado pelas tecnologias contemporâneas, leva o indivíduo a “personalizar-se”, destituindo-se de sentido dos sistemas sociais. A culminância se daria na individualização do sentido e na individualização do corpo. Segundo o autor, o corpo passa então a ser uma construção social personalizada e revogável – um corpo nômade. “Importa então ter um corpo para si. O sonho é inventar a própria singularidade pessoal. O corpo não determina mais a identidade, ele está a seu serviço”, nas palavras de Le Breton (2012, p. 16).

A realidade virtual se estabelece como espaço favorecedor na constituição de novas identidades. “Um mundo em que as fronteiras se misturam e o corpo se apaga, em que o outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque além do toque do teclado do computador, sem outro olhar além do olhar da tela” (Le Breton, 2003, p. 142). O corpo na realidade virtual se liberta de suas limitações físicas. Virtualizado, esse corpo é mutável, livre para se reconstruir. Transforma-se num espelho de si mesmo ou recria identidades a seu bel prazer.

De tal modo, a mente amplia sua soberania sobre o corpo até a proporção de se tornar corpo virtualizado, desprezando o “corpo carne”. A este, contido pelas barreiras de espaço e tempo, resta apenas a função de manutenção biológica da vida. Assim, o indivíduo tem o poder de estar

virtualmente presente onde desejar, em contato com as pessoas que quiser, mesmo que seu corpo esteja limitado a algum espaço físico – escola, casa, hospital, presídio... – o indivíduo não estaria privado do convívio social com outras pessoas em qualquer lugar do mundo.

Sem a intenção de buscar respostas nesse momento e sim de provocar a reflexão, uma inquietação se apresenta como questionamento: a realidade virtual realmente liberta ou se trata de uma nova forma de aprisionamento e controle do indivíduo num mundo sem corpo, dada a dependência das TIC? Livre de um corpo carne e dependente de um corpo tecnologizado. Na informática, sabe-se dos poderes totais do perfil de um administrador de rede. Quem se constitui como “administrador” em uma sociedade em rede?

Educação do corpo

É no contexto da modernidade, tendo como pano de fundo a Revolução industrial, que estudos desenvolvidos pela Escola Sociológica Francesa contribuem para o estabelecimento de uma antropologia do corpo constituindo o social como domínio autônomo e legítimo de investigação científica, segundo Rodrigues (2005, p. 157). Neste sentido, alguns conhecimentos relativos à antropologia do corpo foram claramente estabelecidos por esta escola: o corpo humano é muito menos biológico e individual do que se pensava, é socialmente construído, apresenta características dos fenômenos culturais e é construído pelas sociedades (Rodrigues, 2005, p. 171).

Destaca-se aqui o estudo de Mauss (1974, p. 211), que ao escrever as técnicas corporais, questiona rigorosamente a falta de um domínio definido que estude a corporeidade humana, levando os estudos a serem publicados sob a rubrica “diversos”. A fim de colocar ordem nestas questões, Mauss descreve as técnicas corporais, que para ele são “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (Mauss, 2003, p. 401). O autor descreve então, como os hábitos, os modos de agir – gestos, movimentos – mudam em cada situação, em cada povo ou cultura, caracterizando um corpo educável.

É importante atentar que Mauss parte de um tríplice ponto de vista do corpo – biológico, psicológico, social – considerando o homem em sua totalidade, nas palavras de Mauss (1974, p. 215), o “homem total”. Nesse sentido, o autor considera o corpo como um meio técnico – o primeiro e mais natural instrumento do homem.

Para Mauss (1974) não há maneira natural no adulto e tudo no ser humano, todas as relações entre o corpo e os símbolos morais e intelectuais, é comandado, educado, considerando critérios de tradição e eficácia que tenham significado no contexto do grupo e transmitidos entre as gerações. Em um dos vários exemplos utilizados por Mauss neste texto da década de 1930, está o das moças francesas que tinham a mesma “moda” de caminhar das americanas, graças a influência do cinema. O exemplo evidencia uma relação entre as TIC, no caso o cinema, e a educação do corpo. A forma das francesas caminharem não era natural, mas aprendida, educada por meio dos filmes com atrizes americanas.

Portanto, existe uma interferência explícita das TIC no corpo. Seja na convergência “mecânica” – interventiva no corpo e para o corpo – seja na virtualização do sujeito tornando-o “liberto” de um corpo tido como objeto, seja no discurso midiático, influenciando o comportamento dos indivíduos e o modo de se constituírem a si mesmos.

Sob outro ponto de vista, Bakhtin (1997) analisa a exterioridade, considerando o aspecto físico como conjunto dos componentes expressivos que formam o corpo humano. O autor questiona “como vivemos o nosso próprio aspecto físico e como vivemos o aspecto físico do outro?” Para ele, o aspecto físico e a expressividade do corpo são vividos pelo indivíduo internamente, pois não é possível encontrar-se a si mesmo “enquanto objeto entre outros objetos”, enquanto a imagem corporal do outro,

é captada de forma imediata. Eu vejo o outro em sua exterioridade “completo, acabado”, mas não vejo a mim mesmo, então na minha “incompletude” eu encontro no outro o meu acabamento, ou seja, com o excedente da minha visão eu completo o outro em suas “necessidades”.

Na obra “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (1997) fala do excedente da visão estética como a visão que “eu” tenho do outro a partir da posição única que eu, minha consciência, meu corpo ocupa no mundo. Trata-se de uma consciência que não se pode ter de si mesmo, a não ser pela interação com o outro, “isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só se pode pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (Bakhtin 1997, p.44). Estes atos podem ser infinitamente diversificados de acordo com a variedade das situações que se experimenta. Nesse sentido, surge uma inquietação: no plano estético e cognitivo da atividade educacional, as TIC poderiam ser um “meio” fomentador ou veiculador desta ação? Pode-se abstrair o processo dialógico na relação TIC x corpo, considerando as TIC como um “guia do processo de identificação”, a convergência das Tecnologias para o corpo serviriam como um mediador do processo de “acabamento” ao corpo, enfim, dos “processos que nos levam a identificação com o outro, a completá-lo, a acabá-lo” (Bakhtin, 1997, p. 47).

Educação do corpo na educação e na escola

Com o início da escolarização no século XIX, a educação das crianças que antes seria uma responsabilidade da família e da igreja, passa a ser institucionalizada. A escola sonhada pelos iluministas surge servindo à educação de mentes e corpos, atendendo à demanda da sociedade industrial da época, formando indivíduos submetidos à disciplina e ao trabalho, fiéis ao estado.

Consequentemente, o corpo na escola continua a ser entendido da mesma forma que na sociedade, um objeto a serviço da mente que precisa ser educado para servir de força produtiva. A própria constituição física da escola, as salas de aula, cadeiras em fileiras, normas rígidas e castigos, contribuía para a sincronia com as ideias de racionalização e controle do corpo vigentes na época. Para Inforsato (2006, p. 101), “se o racionalismo cartesiano, um dos pilares da modernidade, acarretou a supremacia da cabeça, lugar do cérebro, sobre os outros órgãos, um dos agentes dessa ideologia foi claramente a escola.

O autor supracitado, ao caracterizar o corpo na escola do início do século XIX, pode suscitar em seus leitores a desconfortante lembrança de terem vivenciado semelhante escola no século XX e não raro, no século XXI. Assim como a sociedade, a instituição escolar e suas práticas passaram por muitas mudanças, mas ainda encontra-se na escola da atualidade ideais do pensamento constitutivo da modernidade – negação do corpo e supremacia da mente.

Taborda de Oliveira (2006) explicita sua preocupação sobre as mudanças que teriam sido impressas no corpo dos alunos na passagem de um modelo doméstico de escola para um modelo graduado ou institucionalizado. Para o autor, essas questões raramente foram enfrentadas na historiografia educacional já que os estudos históricos privilegiaram grandes projetos e reformas educacionais, porém, não abordaram o que ocorria no interior das escolas, dificultando as pesquisas a esse respeito devido a escassez de fontes. Nesse sentido, as transformações sociais do mundo contemporâneo que moldam a passagem da sociedade da informação para a sociedade em rede também suscitam a importância de um olhar voltado ao trato do corpo no contexto escolar.

Talvez aqui, Soares (2006, p. xxi) traga o foco necessário para a aproximação da questão ao afirmar que “as múltiplas intervenções dirigidas, forjadas por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre os corpos, consolidam, na longa duração, práticas sociais desejadas, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo na escola”, para a autora um tema especial e pouco frequente como objeto de estudo e problema de investigação.

Nóbrega (2005) alerta para a necessidade de avançar para além da instrumentalidade. Para a autora, trata-se de um desafio, dada a suposta dificuldade de considerar que o corpo não é instrumento para disciplinas como Educação Física ou Artes, mas essas áreas têm o corpo como referência específica de expressão das práticas humanas as quais tematizam. Por isso, “a gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas” (Nóbrega, 2005, p. 610).

Outrossim, apesar de o corpo na escola ser considerado “objeto de trabalho” da Educação Física, busca-se a compreensão de que a educação do corpo deve ser intermediada por diversas práticas e saberes, não se caracterizando como atribuição exclusiva de uma disciplina. Assim, corroborando com Vaz (2002), entende-se que a educação do corpo na escola configura-se em diversos momentos que envolvem desde hábitos de higiene, alimentação, boas maneiras, preconceitos, ideais de beleza, até processos de disciplinamento e contenção das crianças, como exemplifica “crianças que ficam em suas cadeiras estão tendo seus corpos educados; quando podem ou não andar/correr pelos corredores, ou mesmo entre as carteiras e mesinhas, também” (Vaz, 2002, p. 3).

Nesse processo, à medida que surgem novas tecnologias, novas relações são estabelecidas. Se por um lado o corpo é objeto privilegiado do discurso midiático na formação da subjetividade, por outro, pesquisas de campo no cenário local e nacional tem demonstrado que a escola pouco se utiliza de tecnologias educacionais no seu fazer pedagógico de forma a contribuir para a educação do corpo de modo contextualizado.

Wiggers (2003) critica a prática da educação fragmentada do sujeito, reforçada nos dias de hoje pelo “culto ao corpo” propagado pela mídia, o que também seria uma forma de disciplinamento corporal, pois, “ao supervalorizar o formato, substitui-se o conteúdo, por uma retórica de exaltação de habilidades artísticas e valores pessoais em um processo que se concretiza pela apresentação da imagem”, segundo Wiggers (2008, p. 76).

Nesse contexto, Wiggers (2003, p. 259), destaca duas vertentes de uma mesma concepção de sujeito, a noção de “corpo espetacularizado” produzida pela mídia e a noção de “corpo disciplinado” forjada pela escola tradicional. Para a autora (2003, p. 259), tanto uma quanto a outra se equivalem política e filosoficamente porque “[...] oferecem uma imagem corporal fragmentada, desvinculada de outras dimensões sociais, sobretudo neutralizando a crítica e a liberdade de expressão corporal como perspectiva”. Ambas submetem o corpo a um processo de disciplinamento.

Por outro lado, se “as novas tecnologias reelaboram a convivência com o corpo [...]” conforme afirma Nóbrega (2005, p. 611), essas mesmas tecnologias inseridas nas práticas escolares podem prover o caminho contrário à fragmentação, reelaborando o lugar do corpo na escola. Os usos e apropriações das TIC por professores e sua abordagem contextualizada às dimensões da mídia-educação podem moldar a convergência entre corpo e TIC na escola.

Referências

Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. (P. Bezerra, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

Le Breton, D. (2003). *Adeus ao corpo*. Campinas: Papirus.

Le Breton, D. (2010). *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes.

Le Breton, D. (2012). Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: E. S. Couto; S. V. Goellner, (Ed.), *O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas*. Petrópolis: Vozes.

Inforsato, E. C. (2006). A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: W. W. Moreira, (Ed.), *Século XXI a era do corpo ativo* (pp. 91-108). Campinas: Papirus.

- Mandressi, R. (2005). Dissecções e anatomia. In: A. Corbin; J. J. Cortine; G. Vigarello, (Ed.), *História do corpo*. 1. Da renascença às luzes. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mauss, M. (1974). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU-EDUSP.
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e Antropologia*. (P. Neves, Trans.). São Paulo: Cosac Naify.
- Nóbrega, T. P. (2005). Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, 26(91), 599-615.
- Rodrigues, J. C. (2005). Os corpos na antropologia. In: M. C. S. Minayo; J. Coimbra; E. A. Carlos, (Ed.), *Críticas e atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina*. FJ: Fiocruz.
- Soares, C. L. (2006). Prefácio. In: M. A. Taborda de Oliveira (Ed.), *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados.
- Taborda de Oliveira, M. A. (2006). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados.
- Vaz, A. F. (2002). Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, 13(19), 7-11.
- Wiggers, I. D. (2003). *Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*. Dissertação de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Wiggers, I. D. (2008). Infância e mídia: Crianças desenhando novas corporeidades. In M. Fantim; G. Girardello (Ed.), *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância* (pp. 75-98). Campinas.