




## **CORPO E MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA**

### **BODY AND MOVEMENT: REFLECTIONS FROM A PHILOSOPHICAL APPROACH**

### **CUERPO Y MOVIMIENTO: REFLEXIONES DESDE UN ENFOQUE FILOSÓFICO**

 <https://doi.org/10.56238/levv16n50-002>

**Data de submissão:** 01/06/2025

**Data de publicação:** 01/07/2025

#### **William Vieira Carrijo**

Graduado em Educação Física (licenciatura e bacharelado) pela Escola Superior São Francisco de Assis – ESFA (2008–2012), Santa Teresa (ES). Especialista em Treinamento Desportivo (2015) pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, Rio de Janeiro (RJ). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

#### **Allan Rodrigues Batista**

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2014). Especialista em Educação Física Escolar (2015) e em Metodologias do Esporte pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (2020). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEED, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

#### **Jair Miranda de Paiva**

Graduado em Filosofia (UFES, 1993), Mestre em Estudos Literários (UFES, 2000) e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2009). Professor da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Pesquisador no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEED. Atua com pesquisas em Ensino de Filosofia, Ensino e Currículo, Filosofia na Educação Básica

#### **Andréa Brandão Locatelli**

Graduada em Educação Física. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Pesquisadora no Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba – Cemefec/UFES e no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEED. Atua com pesquisas em Formação de Professores, Ensino, História, Memória e Arquitetura Escolar

## **RESUMO**

Este trabalho objetiva discutir corpo e movimento numa perspectiva filosófica em vista de transformações para o ensino e a educação escolar. Fundamenta-se em concepções filosóficas de Marx, Rancière, Foucault, entre outras, objetivando uma análise sobre a natureza da instituição escolar e seu impacto na formação dos indivíduos. Delineada na metodologia de pesquisa qualitativa bibliográfica, sustentamos que a importância de uma compreensão que leve em conta o corpo e o movimento no ensino, aliada a uma análise de sua disciplinarização na modernidade, podem contribuir para que seja reconfigurada uma educação que faça mais sentido a crianças, adolescentes e jovens de nossas escolas, integrando numa perspectiva holística as complexas relações entre ensinar e aprender que não se

desligue do corpo, suas emoções e da capacidade de simbiose com o meio social e histórico. Como resultados esperados, essas reflexões visam apontar subsídios teóricos que sejam apropriados por docentes da educação básica, formandos em licenciaturas e estudiosos da educação em geral em sua formação permanente, autoformação e preparação para os desafios da educação e do ensino.

**Palavras-chave:** Corpo. Educação. Filosofia. Escola.

### ABSTRACT

This paper aims to discuss body and movement from a philosophical perspective in view of transformations in teaching and school education. It is based on philosophical concepts of Marx, Rancière, Foucault, among others, aiming at an analysis of the nature of the school institution and its impact on the formation of individuals. Outlined in the methodology of qualitative bibliographic research, we argue that the importance of an understanding that takes into account the body and movement in teaching, combined with an analysis of its disciplinarization in modernity, can contribute to the reconfiguration of an education that makes more sense to children, adolescents and young people in our schools, integrating in a holistic perspective the complex relationships between teaching and learning that do not disconnect from the body, its emotions and the capacity for symbiosis with the social and historical environment. As expected results, these reflections aim to point out theoretical subsidies that can be appropriated by basic education teachers, undergraduate students and education scholars in general in their ongoing training, self-training and preparation for the challenges of education and teaching.

**Keywords:** Body. Education. Philosophy. School.

### RESUMEN

Este artículo se propone abordar el cuerpo y el movimiento desde una perspectiva filosófica, considerando las transformaciones en la enseñanza y la educación escolar. Se basa en conceptos filosóficos de Marx, Rancière, Foucault, entre otros, con el objetivo de analizar la naturaleza de la institución escolar y su impacto en la formación de los individuos. A partir de una metodología de investigación bibliográfica cualitativa, argumentamos que la importancia de una comprensión que considere el cuerpo y el movimiento en la enseñanza, combinada con un análisis de su disciplinarización en la modernidad, puede contribuir a la reconfiguración de una educación más significativa para niños, adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, integrando en una perspectiva holística las complejas relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje que no se desconectan del cuerpo, sus emociones y la capacidad de simbiosis con el entorno social e histórico. Como resultados esperados, estas reflexiones buscan señalar recursos teóricos que puedan ser apropiados por docentes de educación básica, estudiantes de pregrado y académicos de educación en general en su formación continua, autoformación y preparación para los desafíos de la educación y la docencia.

**Palabras clave:** Cuerpo. Educación. Filosofía. Escuela.

## 1 INTRODUÇÃO

Intencionamos neste trabalho aproximar as noções de corpo e movimento em perspectiva filosófica, investigando, mediante recurso à pesquisa bibliográfica de tópicos da história do pensamento filosófico e pedagógico, como se articularam diferentes concepções sobre o devir, o movimento e o corpo, articulados a suas possibilidades escolares e pedagógicas a partir da educação física como componente curricular escolar. Como questão de fundo, sustentamos, ainda que de modo exploratório, o que demanda aprofundamentos ulteriores, que a escola moderna, ainda que com nuances e contextos diversos, se aproxima preponderantemente do pensamento abstrato e formal, descolado dos movimentos, do devir e do corpo, conforme afirma Cambi (1999, p. 304), ao abordar aspectos do nascimento da escola na modernidade: “Quanto à aprendizagem, ela se organiza e se logiciza [...] sobretudo como aprendizagem intelectual ligada à formação da mente [...] a formação se orienta no sentido intelectual”. Nesse sentido, pretendemos sustentar que falta à organização curricular escolar atual a dimensão do movimento, do corpo em suas diversas manifestações (atividades desportivas, teatro, dança etc).

Como estruturação deste trabalho, iniciamos por um percurso breve pela filosofia, mostrando como, desde a aurora do pensamento filosófico grego, já temos o debate entre o movimento e a imobilidade, entre o devir e a metafísica do Ser imóvel, inicialmente materializados nos fragmentos dos chamados pré-socráticos Heráclito e Parmênides. A seguir, delimitamos o tema, buscando trazer a educação física, sobretudo pelo recurso ao referencial do materialismo histórico-dialético, aportando, ainda, breves excursos pelo pensamento de Marx, Foucault, Rancière, Masschelein-Simons, entre outros, abordando críticas a esta escola que, muitas vezes, reforçam estereótipos e desigualdades, obliterando seu potencial transformador e emancipatório.

## 2 ENTRE O MOVIMENTO E A IMOBILIDADE: BREVE EXCURSO

Desde a filosofia grega, defrontam-se duas concepções metafísicas opostas: de um lado, o pensamento de Heráclito, chamado O Obscuro, que sustenta que o movimento, o devir, a mudança são inerentes à realidade; de outro, a proposição de Parmênides, que afirmava que o movimento é mera ilusão dos sentidos, constituindo-se a verdadeira realidade de um Ser imóvel apenas captável pela razão ou Lógos (Reale-Antiseri, 1990a). Platão e Aristóteles, ápices da filosofia clássica grega, cada um a seu modo, tentarão aproximar as duas concepções que, ao fim e ao cabo, delimitam aspectos da realidade humana: aquela da mudança e aquela de algo que parece imutável, como as ideias matemáticas, tão cara aos gregos, que as herdaram dos povos africanos e mesopotâmicos, imprimindo-lhes o caráter abstrato e generalista da filosofia (Chauí, 2006).

Platão tentou conciliar as duas concepções opostas fundindo-as em sua teoria da Linha dividida ou, mais popularmente conhecida, Mundo das Ideias e Mundo Sensível: o primeiro como aspiração do

filósofo que visa ao verdadeiro conhecimento, o segundo dado aos que apenas se contentam com as informações dos sentidos, as aparências ou imagens na caverna, de onde sai o filósofo para atingir a luz da Sabedoria e da Verdade (Platão, 2000; Marcondes, 2007; Reale-Antiseri, 1990a).

Aristóteles, por seu turno, elabora uma metafísica mais afim ao conhecimento comum (se assim podemos expressar), começando por negar a metafísica de Platão, reputando que a mesma duplicou o problema da realidade ao invés de compreendê-la, ao supor duas realidades incomensuráveis e opostas, nas quais o corpo, o sensível, o movimento, a matéria se constituem de meras ilusões, sem caráter ontológico próprio (de ser, de realidade), cabendo o verdadeiro ser apenas à razão, à alma e ao conhecimento das Ideias (Marcondes, 2007; Platão, 2000; 1987).

Assim, depreende-se que o corpo, o movimento e o devir, fenômenos que tomam a todos na vida mais corriqueira, com a experiência de transformação da realidade, do nascer e do morrer, da mudança, bem como naquela mais fatal da existência humana, a mortalidade e a finitude, não deitou eco no pensamento grego clássico, nem mesmo na Idade Média, na qual se encontraram a mensagem religiosa cristã e o pensamento antigo, constituindo uma síntese que, apesar de sua genialidade em Agostinho e Tomás de Aquino, acabou relegando a experiência comum da mudança às ilusões dos sentidos ou ao pecado original (Chauí, 2006; Platão, 2000).

Nos albores da Modernidade, entre o século XVI e XVII, Descartes (1979, 1985) inaugura nova etapa do conhecimento humano e dá novas bases à ciência a partir do dualismo *res cogitans* – *res extensa*, pensamento e extensão, possibilitando que o conhecimento pudesse se ocupar do corpo e da matéria, não mais vistos com caráter sagrado da teologia escolástica medieval. Sua trajetória de filosofar é singular, pois começa pela dúvida metódica e não mais pela autoridade da tradição ou da revelação, granjeando, com justiça, o epíteto de pai da filosofia moderna. No entanto, o filósofo francês também coloca em questão o conhecimento dos sentidos em prol da matemática e do Cogito (Penso, logo existo) como fundamento último do conhecimento.

Como contraponto ao racionalismo cartesiano, o empirismo inglês insere a experiência, os sentidos e o conhecimento comum como fundamentais na trajetória do conhecimento filosófico e científico (Locke, Hume, apud Reale-Antiseri, 1990b). Somente com Kant, no séc. XVIII, teremos a síntese da questão, ao sustentar que o conhecimento começa pelos sentidos (como sustentam os empiristas ingleses), mas nele não se conclui, reconhecendo como necessária a síntese da razão (Severino, 2007), que unifica os dados sensoriais no Eu Penso (cogito).

Nesta rápida visão da questão do movimento, tomado em sentido geral, como sinônimo de mudança, percebe-se um descrédito na filosofia daquilo que é temporal, do domínio da matéria, do corpo e dos sentidos<sup>1</sup>. A importância do conhecimento racional, matemático e erigido em bases

<sup>1</sup> Ultrapassam os objetivos do presente trabalho destacar que houve pensadores, desde a Antiguidade grega, que se insurgiram contra o que se denominou, na tradição, de idealismo filosófico, ou seja, da predominância do racional contra o que é do domínio dos sentidos e da matéria. Desde Epicuro, Demócrito, até Nietzsche ou Marx, não faltaram vozes em

metodológicas do método hipotético-dedutivo da modernidade, sancionará, a nosso ver, o intelectualismo, o racionalismo e a importância matemática e das ciências naturais na instituição que terá por excelência o papel de acesso à cultura formal na modernidade, a escola (Ghiraldelli, 1996). Nesse sentido, também na escola, no que tange à organização curricular do conhecimento, haverá o descrédito do movimento e da mudança em sentido lato em prol de conhecimentos geométricos e aritméticos, muitas vezes em linguagem abstrata e de difícil acesso.

Dessa forma, apontamos para outros pontos de nossa análise, na qual o movimento será visto em função de sua inscrição escolar na disciplina Educação Física como componente curricular, fundamental na formação e desenvolvimento integral de discentes da Educação Básica, conforme estabelecido em nossa Base Nacional Curricular (Brasil, 2018).

Sabemos que o movimento humano na Educação Física é um dos objetos de conhecimento, conforme linguagem da Base, mais importantes e centrais no que tange aos estudos e pesquisas sobre a temática. Cabe ressaltar que, ao tratar do movimentar-se humano no contexto da cultura corporal de movimento, surge a necessidade de pesquisas que pautem as particularidades deste “ser (complexo) humano” em movimento, mutação e infinitas relações com outros seres humanos e técnicos, sobretudo em nossa época de onipresença de redes, sociais, antissociais, *likes* (curtidas), interativas, *hate* (ódio), exposição de imagem etc.

A partir do momento em que o movimento humano ganha “protagonismo” em suas múltiplas formas de se conceber, objetiva-se compreender esse movimento sob uma ótica que rompe com a premissa de uma execução correta, padronizada, ou até mesmo que alcance uma maior performance física e/ou técnica. Neste sentido, a Educação Física tem papel fundamental, pois abre espaço para que as pessoas superem seus limites, conheçam e valorizem seus corpos, além de perceber a gênese do movimento, podendo expressar seus sentimentos dando voz e possibilidades ao movimentar-se humano. Movimento esse que dialoga e representa nossa visão de ser e estar no mundo.

Propugnando uma perspectiva que propõe refletir sobre a potencialidade dialógica que esse “movimento” produz, somos provocados a aprofundar o estudo do movimento a partir de uma concepção pedagógica que valorize muito mais o “ser” que se movimenta, do que o movimento em si. Nesse sentido, concordamos com a formulação de Kunz (2000, p. 3) acerca da temática:

Para se constituir uma estrutura dialógica no movimentar-se existe o que fenomenologicamente se denomina de intencionalidade. [...] A relacionalidade dialógica surge justamente desta intencionalidade direcionada mas que é mutuamente condicionada, ou seja, relações dialógicas não se estabelecem com apenas um sujeito, mas de sujeitos com objetos e objetos com sujeitos.

---

prol do corpo, dos instintos e da materialidade da vida, seja em seu sentido corporal, seja em seu sentido sócio-histórico. Tais autores e suas ideias, no entanto, a nosso ver, ficaram obliterados pela assunção da herança grega pelo pensamento cristão católico (Reale-Antiseri, 1990a).

Uma possibilidade é conceber o corpo (movimento) numa perspectiva filosófica, que tenta superar a dualidade corpo e alma para uma compreensão alargada do ser humano, refletindo sobre o lugar do corpo, a partir de aspectos históricos e da tradição filosófica. Desmistificando assim, a ideia de corpo-máquina, instrumental e manipulado que se sustenta pela/na reprodução/imitação de gestos padrões, conforme veremos no tópico seguinte.

### 3 CORPO E MOVIMENTO NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Pensar o corpo e perguntar-se sobre os significados atribuídos a ele ao longo da história, é uma reflexão necessária para o entendimento do que vem a ser esse “corpo” e qual o seu lugar na tradição filosófica. Para tanto, é preciso refletir o porquê concebemos o ser humano a partir de dois domínios diferentes: corpo e alma.

Dentro de uma perspectiva que busca a compreensão desse dualismo corpo e alma, faz-se necessário entender que essa concepção do ser humano segundo Della Fonte (2010), “[...] é uma construção histórica, em outras palavras, nem sempre existiu”. Historicamente, por exemplo, no período bíblico, não havia para o povo judaico uma distinção desse dualismo. Somente cerca de 200 anos d.C, mesmo que de maneira ainda imprecisa esses dois termos começaram a ser utilizados.

Para entender como esse dualismo corpo e alma ganharam uma construção fisiológica é necessário nos reportarmos a Platão, pois segundo Della Fonte (2010) “[...] na filosofia platônica os seres humanos são formados por essas duas realidades: corpo e alma [...] devemos a Platão a primeira elaboração filosófica do dualismo psicofísico”. A autora ainda destaca que:

Essa divisão corresponde à sua visão de mundo: existiria, para Platão, um mundo sensível (inferior, mortal, mutável e imperfeito) e o mundo das ideias (eterno, superior, imutável e perfeito). Segundo Platão, o mundo das coisas/sensível é uma cópia imperfeita do mundo das ideias; por isso, encontra-se em uma condição de inferioridade (Della Fonte, 2010, p. 39).

Platão defendia claramente uma dissociação entre corpo e alma, pois entendia que, ao se libertar do “corpo”, isso possibilitaria ao ser humano se dedicar a buscar mais a essência das coisas, além de atividades tidas como superiores, por exemplo, o pensar. Para Platão (1987), quando estão unidos à alma é atribuída o comando, enquanto ao corpo cabe a servidão.

Com o advento da era moderna, o dualismo corpo e alma ganhou novos traços. O corpo que dentro da filosofia platônica incorporada pelo Cristianismo, trazia também a noção de pecado à dicotomia corpo e alma, passou principalmente com a ascensão da burguesia, por uma “dessacralização do corpo”, tornando-o passível de investigação científica.

A partir do momento em que se avançava em investigar o corpo pelo viés científico, a Holanda, que no século 17 foi quem tomou a dianteira nos estudos da medicina, começou a utilizar métodos que tentassem explicar a estrutura do corpo, funções, seus movimentos, bem como sua conexão com a alma. Foi então que o filósofo René Descartes (1987, 1985) que se instalou na Holanda naquela época,



dedicou seus estudos à fisiologia e à anatomia, trazendo um aspecto importante em sua filosofia, qual seja, a concepção do ser humano em uma dualidade corpo-espírito, o corpo como máquina.

Della Fonte (2010), destaca que para Descartes “[...] o universo consiste em duas diferentes substâncias: a mente (res cogitans) e a matéria (res extensa)”. Descartes compara, ainda, o corpo humano a uma máquina, obra fabricada por Deus, um instrumento com leis próprias e universal. A perspectiva “corpo-máquina” é muito atual, porque muitas vezes tratamos o corpo como uma verdadeira máquina, perdendo a dimensão seja da intencionalidade de sentido fenomenológico, seja da dimensão sócio-histórica, conforme compreensão materialista dialética de Marx-Engels.

Marx (2004) alertava para uma inversão iminente na sociedade capitalista. Segundo o autor “[...] com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”. Marx nos ajuda a compreender que nessa sociedade capitalista o corpo assume um caráter específico e que quando alienado, o homem se relaciona com o produto de sua ação, resultando assim, uma força independente que o domina.

Haverá então uma chance de conceber o ser humano de outra maneira? Ou um caminho alternativo de compreender o ser humano? De fato, é preciso romper com esse modo de vida reduzido a uma relação instrumental e utilitária a fim de, lutar contra essa tendência social travada com nossa existência corporal para que possamos enxergar novas formas de nos compreendermos enquanto seres humanos.

Nesse sentido, Chauí (2006, p. 207) afirma:

Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma relação de causas e efeitos, não é receptáculo para uma alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e de ele se relacionar comigo.

Dando continuidade à reflexão, podemos indicar uma relação entre o homem e a natureza. Há uma interconexão segundo Marx (2004), que afirma: “O homem é uma parte da natureza”. Nessa interconexão, Marx destaca que o homem é um ser natural humano e que sua organização se dá pela sua atividade essencial, o trabalho, e que o ser humano no e pelo trabalho transforma a natureza e automaticamente transforma a si próprio.

Marx (2004) ainda destaca que “[...] o homem é um ser natural.” Dentro dessa contradição de conceber o ser humano sendo e não natureza, as marcas refletem no corpo, que não pode assim ser reduzido como organismo, logo pois, é também cultura e transpõe o aspecto biológico e físico. Segundo Nóbrega (2000) “[...] o corpo expressa a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural”. Para o autor, só a partir desse entendimento é possível romper com o dualismo entre níveis físicos e psíquicos (Nóbrega, 2000, p. 57).

Não pode haver a negação de que somos sujeitos encarnados e que a existência humana é corporal. Isso impossibilita dissociar consciência, pensamento e sentimento de estrutura física e orgânica, pois conforme Della Fonte (2010) “[...] o corpo sente, pensa, age e fala”.

Dentro do componente curricular Educação Física também trazemos valiosas reflexões sobre o “corpo”, e para isso é preciso abandonar a compreensão via senso comum de que o corpo é apenas um instrumento físico/biológico. Reforçamos que a existência humana é corporal e o corpo no seu movimentar-se ao mesmo tempo que é sensível, é diverso, dotado de sentidos e significados e que é preciso entender, conforme Nóbrega (2000): “[...] o corpo está no mundo não como uma coisa, objeto ou ideia, mas como presença viva, em movimento”.

Mas que é movimento humano? Essa, sem dúvida, é uma indagação complexa. Sob o prisma físico, para estudar o corpo recorreremos às Ciências Naturais, ao pensar o corpo pelo viés esportivo, imprimimos nele sentidos de rendimento físico e habilidades motoras, resultando numa concepção reducionista sobre o corpo. Sobretudo para nossas práticas pedagógicas de ensino, seria fundamental romper com essa visão limitada, padronizada e imposta ao movimento humano, compreendendo o movimento como uma expressão de vida humana, pelo qual no seu movimentar-se, ele se consolida no mundo como sujeito expressivo, vivo e dotado de significados.

Elenor Kunz (2000) defende a ideia de o movimento ser uma expressão humana que precisa ser compreendido a partir do enorme patrimônio cultural da humanidade. Além de ser considerado pelo autor como o objeto mais importante da Educação Física, ele afirma que o movimentar-se humano faz referência a três dimensões: o ator (que é o sujeito das ações), a situação concreta e o significado que orienta as ações.

O movimento procura envolver sempre as ações de um sujeito mediante a uma situação, e isso pode ser compreendido a partir de um sujeito ou de vários em situações imediatas, mas também a partir de uma perspectiva histórica sob a ótica de ações que envolvam outras gerações. Por exemplo, se compararmos um nadador de alto rendimento que executa movimentos extremamente técnicos, racionais e eficientes e uma criança que nas férias, em uma praia, nada no estilo “cachorrinho”, ambos se movimentam em um meio líquido, mas tem o ato de nadar com intencionalidades totalmente opostas, um carregado de gestos beirando a perfeição, pressão, vontade de ganhar etc, e outro com sentidos que não perpassam a noção de eficiência. Aqui, ao tratarmos o movimentar-se somos desafiados a compreender o movimento com toda sua diversidade e múltiplas formas de concepção.

Tratar essa ampla gama de práticas corporais e tentar dar a ela um trato pedagógico é uma discussão desafiadora para o (a) professor(a) da de Educação Física, pois, segundo Della Fonte (2010, p. 48):

[...] as descrições biomecânicas e biológicas de um movimento não ocorrem descoladas da inserção histórica e social dos sujeitos. Por fim, o movimentar-se está carregado de interesses, de conflitos sociais, de valores e crenças, enfim, está carregado de vida humana.



Por fim, a nós professores(as) de Educação Física, cabe ressaltar a relevância da filosofia que, além de evidenciar os fundamentos de nossa prática, nos convida a indagar e refletir criticamente nossas ações para um aprimoramento contínuo de nossas intervenções. É o que pretendemos abordar no tópico seguinte, a partir de outras referências, concentradas em Foucault e Rancière.

#### **4 RANCIÈRE E FOUCAULT: DISCIPLINAS, BIPODER E POLÍTICA**

Rancière sempre se manifestou nas discussões contemporâneas a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, questionando ideias presentes nas discussões acadêmicas. Seja na estética refutando a definição hegeliana de "ciência do belo" ou na política conferindo-lhe um sentido distinto da busca e manutenção do poder, por exemplo.

Dentro do debate sobre a biopolítica, Rancière (1996) indaga sobre o verdadeiro alcance e significado do conceito definido por Michel Foucault. Dois aspectos gerais do biopoder destacam-se: a administração fragmentada dos corpos e a gestão global da vida. Primeiramente, "as relações de poder têm alcance imediato sobre o corpo" (Maia, 2011, p. 56), gerando a concepção de uma força útil, conforme se configura em Foucault.

Adicionalmente, conforme afirma Castro (2014, p. 100 apud Maia, 2011, p. 56), é imperativo considerar a norma e a repressão, "quem diz o quê, em quais circunstâncias e onde". Em segundo lugar, governar consiste, antes de tudo, em controlar as ações potenciais da população (Maia, 2011). Nesse contexto, o biopoder configura-se como um campo diversificado de maneiras de intervir direta ou indiretamente nas características e aspectos da existência humana (Rabinow; Rose, 2006, p. 28).

Gilles Deleuze (2013) argumenta que Foucault anteviu o surgimento da sociedade de controle em substituição à sociedade disciplinar. Ambas têm como foco os mecanismos de produção de corpos dóceis, controle de populações e indivíduos, mas cada uma possui características específicas. O poder nas sociedades disciplinares fundamenta-se no modelo panóptico, moldando corpos e vontades a partir do princípio do confinamento, com espaços fechados e leis, concentrando, dividindo e ordenando no espaço e no tempo. Baseia-se na ideia de rotina, recomeço constante, domesticando os corpos para serem economicamente dóceis e rentáveis.

A disciplina constitui-se como um conjunto de técnicas e procedimentos para produzir corpos politicamente dóceis e economicamente rentáveis (Foucault, 2014). Não é uma instituição ou aparato, mas sim um tipo de poder, uma tecnologia, uma rede de relações entre elementos heterogêneos em prol da disciplinarização dos corpos, criando uma economia dos discursos de verdade e uma fábrica de indivíduos.

A concepção de poder em Foucault não se refere à posse, como é comumente concebido, exercida mais fortemente sobre o mais fraco, bem como ao poder do Estado sobre o indivíduo. Ao contrário, para Foucault, poder opera a nível microfísico como forças em contato, luta: "É o conjunto

das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades" (Deleuze, 2013, p. 37).

Ao longo da história e nos dias atuais, o corpo sempre foi objeto de disputa no campo político e submetido a desiguais regras de economia de poder, visando transformá-lo em força produtiva e objeto das relações de poder, em que é útil na medida em que é produtivo e submisso (Foucault, 2013).

Rancière (2010), por outro lado, busca transcender a mera sujeição para analisar a efetividade real da política. Ele argumenta que Foucault, ao abordar mecanismos de dominação como uma tecnologia política do corpo, não alcança o nível da subjetivação, reduzindo seu pensamento a uma ordem do discurso presente nas sociedades disciplinares, enclausurando aqueles que não têm o direito de participar na ordem do dia, sendo vigiados em uma economia do corpo e do discurso (Galdino, 2017).

Embora tudo isso tenha uma concretude evidente, é necessário ir além do comum para examinar casos excepcionais que escapam dessa lógica. Foucault demonstra como o corpo foi e ainda é tratado no âmbito punitivo e prisional, evoluindo das formas de "punição" em que o corpo do apenado era um espetáculo no suplício para uma posição em que a alma se tornou o foco das sanções: pune-se mais a alma do que o corpo (Foucault, 2013, p. 21).

No entanto, é crucial considerar que as sanções e a utilização do corpo como objeto e instrumento do poder não se limitam ao ambiente prisional, nem são destinadas exclusivamente aos condenados judicialmente. Existe uma polícia do corpo na sociedade da norma, seja censurando, tornando clandestino e impedindo que corpos ocupem o espaço público e do conhecimento (Galdino, 2017).

Na história da punição e do sistema penitenciário delineados por Foucault, a característica do suplício coloca o corpo no centro da teatralidade da execução, em que o carrasco e o juiz tinham total controle sobre o corpo do condenado, desmembrando-o, submetendo-o a dores inimagináveis, em que:

O poder soberano era o direito de decidir sobre a vida e a morte; um direito que, na era clássica, tinha se restringido a ocasiões em que o próprio soberano estava sob ameaça de inimigos internos e externos (Rabinow; Rose, 2006, p. 27).

Ao longo dos anos, a punição ao condenado passou por transformações, chegando ao ponto em que os suplícios no corpo não são mais tratados como espetáculos. Em vez disso, tenta-se criar uma penalidade incorpórea que não se volta contra o corpo do condenado, mas suspende a dor espetacular, utilizando mecanismos mais "humanos" e "morais" para executar o condenado (Foucault, 2013, p. 16).

Há uma necessidade premente de demonstrar o poder exercido pela função jurídico-política e militar do soberano nas condenações. Assim, os suplícios são públicos, sendo objeto de demonstração de poder perante a população, que necessariamente deve estar presente para testemunhar e sentir o

terror e o medo. Nessas demonstrações públicas de força, existe um aparato de dominação cujos limites residem no sentimento de medo e dor do povo.

Em **Vigiar e Punir**, Foucault (2013) aborda as punições no âmbito do sistema prisional francês como um avanço em relação às práticas suplicantes, a partir do modelo panóptico concebido por Jeremy Bentham, um sistema com o objetivo de controlar e vigiar integralmente os apenados, visando disciplinar o uso do tempo e dos espaços prisionais. No entanto, tanto o suplício quanto a punição por meio da privação da liberdade têm, em certa medida, o propósito de tornar os corpos mais dóceis, manipuláveis e economicamente mais produtivos.

O suplício visa à domesticação do povo e a punição está voltada também para o próprio espírito do condenado: "o ponto de aplicação da pena não é a representação, é o corpo, é o tempo, são os gestos e as atividades de todos os dias; a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos" (Foucault, 2013, p. 124). A nova tecnologia e economia do poder de punir voltam-se para os gestos, hábitos e exercícios aos quais o corpo deve estar submetido.

Nesse sentido, o policiamento do sensível, a partir da divisão e ordenamento dos corpos, está submetido a todos os espaços disciplinares, como escolas, instituições militares ou religiosas, por exemplo. Há uma distribuição dos indivíduos no espaço, delimitando-os dentro de cercas, atividades ou hierarquias, pois é necessário agrupar e organizar a multiplicidade desordenada dos indivíduos. Dentro da divisão do sensível, as partes submetem-se às relações que podem ser delineadas: cada um deve ocupar um lugar para relacionar-se com os demais. Nas palavras de Foucault (2013, p. 142), o modelo panóptico, ao determinar os "lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos".

O dispositivo prisional tem uma função totalmente vinculada ao biopoder, pois trata da regulação, controle e disciplinarização do indivíduo. As disciplinas, organizando as 'celas', os 'lugares' e as 'fileiras', criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (Foucault, 2013).

É importante esclarecer que o modelo panóptico não se limita aos sistemas prisionais, mas torna-se cada vez mais presente em escolas, hospitais, etc., pois, além de controlar o discurso, submetem tal discurso aos corpos dos indivíduos integrados nessas instituições. Dessa forma, o modelo do poder disciplinar está presente em vários âmbitos e instituições, convocando, assim, corpos cada vez mais dóceis à sociedade. Como Foucault define o poder, ele é um entrelaçamento de relações, nunca algo contínuo, rígido, uma posse, mas sim uma cadeia de embates exercidos de ambos os lados e de maneira local, entre dominadores e dominados. A seguir, daremos um passo na análise de Foucault, objetivando discutir, no âmbito da escola, outras possibilidades de avançar a compreensão do corpo na

educação, para além do discurso da disciplina, tentando apontar saídas na especificidade da skholé, segundo os pensadores belgas Masschelein-Simons (2008).

## 5 CORPO E EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA

O tema dos corpos escolarizados é central na reflexão contemporânea sobre a educação. "Em Defesa da Escola", obra de Jan Masschelein e Maarten Simons (2008), oferece uma perspectiva profunda e provocativa sobre a natureza da escola e seu papel na formação dos indivíduos. Este ensaio busca explorar e expandir essa reflexão, examinando não apenas os argumentos apresentados por Masschelein e Simons (2008), mas também incorporando insights de outros autores proeminentes que abordam a relação entre corpo e educação.

Masschelein e Simons (2008) propõem uma abordagem crítica e construtiva em relação à escola, defendendo a importância do espaço escolar como um local específico de aprendizado e socialização. Para eles, a escola não deve ser meramente instrumentalizada para a transmissão de conhecimento, mas sim entendida como um lugar onde a subjetividade se forma, onde as crianças aprendem não apenas conteúdo, mas também a participar como cidadãos em uma sociedade complexa.

Os autores argumentam que a escola não deve ser submetida a uma lógica estritamente utilitária, onde seu valor é determinado apenas pelos resultados mensuráveis. Em vez disso, defendem a ideia de que a escola é um espaço ético, onde as relações entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, têm um papel fundamental na construção de uma comunidade educacional autêntica. Nesse sentido, a escola não é apenas um local de instrução, mas um espaço de convivência e coexistência.

A perspectiva ética proposta pelos autores enfatiza as relações interpessoais na escola como elementos cruciais para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos. Nesse contexto, o corpo é entendido não apenas como um veículo físico, mas como um agente ativo nas interações sociais. As práticas éticas na escola estão intrinsecamente ligadas à forma como os corpos dos alunos se relacionam entre si e com os professores.

A concepção de Masschelein e Simons (2008) sobre a escola como um espaço ético destaca o ambiente escolar como um lugar onde os corpos dos alunos são vivenciados e participam ativamente do processo educacional. A interação física no espaço escolar, os gestos, as atividades coletivas e a presença corporal são considerados elementos cruciais para a formação integral dos sujeitos.

Os autores também exploram a ideia de que a escola deve ser um espaço onde os corpos dos alunos podem expressar resistência, uma resistência que vai além das estruturas normativas e utilitárias da sociedade. A expressão corporal, nesse sentido, torna-se uma forma de afirmar a identidade e desafiar as normas pré-estabelecidas.

Masschelein e Simons (2008) inserem a discussão sobre a escola no contexto mais amplo da sociedade. Os corpos escolarizados são vistos como parte integrante de uma comunidade ética que se relaciona com outros elementos sociais. A reflexão sobre a escola não se restringe apenas ao ambiente educacional, mas se estende para a compreensão de como a corporeidade na escola se relaciona com as dinâmicas sociais mais amplas.

Em síntese, "Em Defesa da Escola" propõe uma visão holística da escola, onde os corpos dos alunos não são apenas receptáculos passivos de conhecimento, mas agentes ativos na construção de uma comunidade ética. A corporeidade é essencial para a compreensão da escola como um espaço de formação integral, onde as relações interpessoais, a ética e a expressão corporal desempenham papéis interconectados na educação dos sujeitos.

Diversos estudiosos abordaram a relação entre o corpo e a educação, contribuindo para uma compreensão mais abrangente desse fenômeno. Maurice Merleau-Ponty (2011), filósofo fenomenológico, destaca a importância do corpo na percepção e compreensão do mundo. Seu conceito de "corpo próprio" ressalta a ideia de que a experiência corporal é fundamental para a formação do sujeito.

Ivan Illich (2006), em "Sociedade sem Escolas", questiona a instituição escolar como a conhecemos, argumentando que ela muitas vezes perpetua desigualdades e limita o verdadeiro potencial de aprendizado. Sua crítica à escolarização compulsória levanta questões sobre a liberdade individual e o direito de escolher diferentes formas de aprendizado.

No contexto da Educação Física, Paulo Freire (1996) também oferece insights valiosos. Ao destacar a importância da corporeidade no processo educacional, Freire enfatiza a necessidade de uma educação que considere não apenas a mente, mas todo o ser humano em sua integralidade.

Contudo, a realidade contemporânea apresenta desafios significativos para a concepção idealizada da escola. A crescente influência das tecnologias digitais, a diversidade cultural e a necessidade de preparar os alunos para um mundo em constante transformação são apenas alguns dos fatores que impactam a forma como pensamos sobre a educação, reiterando desafios com os quais nós, professores(as) de diversas áreas podemos oferecer aportes em suas disciplinas, integrando conhecimentos, projetos e atividades em seu múnus docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o corpo na perspectiva filosófica, a compreensão do dualismo corpo e alma ao longo da história e a influência do pensamento de filósofos como Platão e Descartes destacam-se como elementos fundamentais na compreensão da relação entre o ser humano e seu corpo. A evolução desse dualismo ao longo das eras, especialmente na transição para a era moderna, evidencia a

dessacralização do corpo e sua transformação em objeto investigação científica e da era disciplinar, conforme explicitado.

A análise crítica de Marx sobre a sociedade capitalista, que enfoca a alienação do homem em relação ao seu corpo e ao produto de seu trabalho, apresenta uma perspectiva que continua relevante para a compreensão das dinâmicas contemporâneas. Por outro lado, lembramos a necessidade de romper com uma visão instrumental e utilitária do corpo, conforme Chauí (2006, p. 207), ao destacar que o corpo é fundamental para a existência e compreensão humanas, pois nosso corpo não é coisa, máquina, mero conjunto de ossos, músculos e sangue, não é recipiente de uma alma ou uma consciência, antes: “é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e de ele se relacionar comigo”.

A transição para a reflexão sobre biopoder, utilizando as contribuições de Rancière e Foucault, oferece uma análise crítica das relações de poder que envolvem os corpos na sociedade. A discussão sobre sociedades disciplinares e de controle, assim como a análise do poder exercido sobre os corpos nos contextos prisionais, revela a complexidade das dinâmicas sociais e políticas que moldam a experiência corporal.

Por fim, a escola é apresentada como um espaço ético, onde as relações interpessoais e a expressão corporal desempenham papéis fundamentais na formação dos indivíduos. A perspectiva holística proposta pelos autores é enriquecida com insights de outros pensadores, como Merleau-Ponty (2011), Illich (2006) e Freire (1996), que enfatizam a importância do corpo na experiência educacional.

Em síntese, a compreensão do corpo na perspectiva filosófica, a análise crítica do biopoder e a reflexão sobre corpo e educação convergem para a importância de uma abordagem holística e ética, que reconheça a complexidade das relações entre o ser humano, seu corpo e o contexto social. Essas reflexões buscaram fornecer os princípios de um tratamento teórico que busque pensar criticamente as interações corpo-sociedade na contemporaneidade.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. 600p.
- CAMBI, F. História da Pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- DELEUZE, G. Foucault. Tradução Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- \_\_\_\_\_. Controle e Devir. In: Conversações. 3. ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 213-222.
- DELLA FONTE, S. S. Educação física, educação e reflexão filosófica. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010. 48 f.
- DESCARTES, R. Discurso do método; meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; cartas. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. [Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. Discurso do método. Trad. Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.
- GALDINO, P. D. Foucault e Rancière: perspectivas e crítica ao conceito de biopoder. Kalagatos, Fortaleza, v. 14, n. 2, 2017, p. 133-144.
- GHIRALDELLI Jr., P. Infância, Escola e Modernidade. Campinas/SP: Cortez, 1996.
- ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Vozes, 2006.
- KUNZ, E. O movimento humano como tema. Revista Kinein, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2000.
- MAIA, A. Do biopoder à governabilidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, 2011. P.54-71.
- MARCONDES, D. Iniciação à história da filosofia. Dos pré-socráticos a Wittgenstein. 14. Reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MASSCHELEIN, J., SIMONS, M. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. 4ª ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.





NÓBREGA, T. P. Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 2. ed. Rio Grande do Norte: Editora da Universidade do Rio Grande do Norte, 2000.

PLATÃO. A República. 3. Ed. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

\_\_\_\_\_. Fédon. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. [Coleção Os Pensadores]

RABINOW, P; ROSE, N. O conceito de Biopoder hoje. Política e trabalho. Revista de ciências sociais, João Pessoa, n. 24, 2006. P. 27-57.

RANCIÈRE, J. Biopolítica ou política? Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n.15, 2010. P. 75-79.

\_\_\_\_\_. O desentendimento: filosofia e política. Trad. Ângela Leite Lopes. Editora 34: São Paulo, 1996.

REALE, G.; ANTISERI, G. História da filosofia. Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulinas, 1990a.

\_\_\_\_\_. História da filosofia. Do humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990b. [Coleção filosofia];

SEVERINO, J. Filosofia. São Paulo: Cortez Editora, 2007. [Coleção Magistério 2º grau. Série Formação Integral].