

PAULO FREIRE: CORPOS INTERDITADOS E NEGADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Miriam Furlan Brighente¹

RESUMO

Este artigo contém dados parciais de uma pesquisa de mestrado em Educação que foi concluída no ano de 2011, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O objetivo fundamental foi verificar quais seriam as implicações da docilização e da interdição do corpo sobre a construção de uma pedagogia libertadora e sobre a educação do educador. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e utilizamos como metodologia de pesquisa a hermenêutica. A análise interpretativa dos dados em questão se baseia nos argumentos teóricos de Paulo Freire, que aborda o fenômeno da violência da interdição do corpo na sociedade brasileira. Para tanto, colocamos em relevo a categoria de interdição do corpo, do autor, ao contemplar os conceitos de *mutismo*, *domesticação*, *educação bancária*, *educação opressora*, na medida em que o indivíduo deixa de ser *homem-sujeito* para ser *homem-objeto*. Portanto, essa pesquisa conduz à conclusão que a interdição dos corpos que começou com os jesuítas, deixou uma herança que repercute até os dias de hoje no interior das escolas.

Palavras-chave: Corpos Interditados. Negação do Corpo. Prática Pedagógica. Educação de Educadores.

INTRODUÇÃO

A expressão *interdição do corpo* é utilizada por Paulo Freire no contexto educacional brasileiro, na medida em que homens e mulheres deixam de serem sujeitos de sua história, para tornarem-se meros objetos. A ideologia da interdição do corpo também é abordada por Ana Maria Freire (2001) que relaciona este fenômeno com o analfabetismo, investigando-o a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil.

Freire, P. no livro *Professora sim, tia não* (2001, p. 24) utiliza a expressão "corpo" no sentido de corpo como um todo, e não apenas o corpo físico. Alguns exemplos: "[...] de que elas² têm um

¹ Graduada em Psicologia – UNESC; Mestre e Doutoranda em Educação – PUCPR; Curitiba – PR [Brasil]; miriambrighenti@yahoo.com.br

² O autor está se referindo às classes populares.

conhecimento no mínimo sensível, que lhes chega pela pele, pelo corpo, pela alma - não podem ser negadas [...]". Ou então (p. 31): "na sua experiência anterior, cuja memória ela³ guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente [...]". Também ao discutir o doloroso, mas também prazeroso processo de estudar, escreve (p. 41): "mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente". Lembrando que, ao fazer uso dessas expressões, o autor vê o corpo como unidade, como conjunto, isto é, como "atuante, consciente, falante, leitor e 'escritor'" (p. 36).

Da mesma maneira, Paulo Freire (1992) deu uma entrevista para *Revista Teoria e Debate* e, ao responder uma das perguntas feitas por *Mario Sérgio Cortella*⁴ e *Paulo de Tarso Venceslau*⁵, aborda o tema *sexualidade e corpo*, fazendo uso da expressão *interdição do corpo*, como podemos verificar a seguir:

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. [...]. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. No fundo [...] é uma advertência para que assumamos, tanto quanto possível, o que estamos sendo.

Nesse contexto, o autor (1992) relata que a sociedade brasileira vivenciou a experiência do que ele chamou de violência da interdição do corpo, dentro de uma realidade social que já surgiu rejeitando o seu próprio corpo. Quando ocorre essa negação, essa redução do indivíduo a um objeto, Mesquida (2008, p. 3318-3319) comenta:

3 O autor está falando de uma alfabetizanda nordestina em seu círculo de cultura.

4 Na época da entrevista ele ocupava o cargo de secretário Municipal de Educação de São Paulo.

5 Durante o período de publicação dessa matéria ele era membro do Conselho de Redação da revista *Teoria e Debate*.

[...] o “outro”, na medida em que é negado, deixa de ser, não se realiza como corpo que sente, apreende e se expressa e, por isso mesmo é possuído, coisificado, instrumentalizado, dominado. Esta é a lógica de um sistema que tem a posse como centro e força motriz. A posse de bens materiais, culturais, intelectuais. É precisamente do interior desse sistema que Paulo Freire analisa criticamente a opressão, isto é, a violência contra corpos proibidos de serem aos quais ele chama de corpos interditados.

A expressão “interdição do corpo” também é utilizada por Ana Freire (2001), que a toma como categoria em seu trabalho para analisar o analfabetismo no Brasil, por entender que esta justifica as diferenças existentes no país desde a época colonial. Assim, destaca-a como uma ideologia indispensável para a opressão e discriminação de modo a garantir o analfabetismo dos oprimidos brasileiros. Lembrando que teve início com a chegada dos jesuítas em 1549.

A ideologia da interdição do corpo, na visão da autora, marcou o processo histórico com consequências presentes até os dias de hoje, seja com valores, preconceitos, seja por meio de discriminações e hierarquias. Isto é, a negação do corpo do outro realizada pela leitura de mundo dos jesuítas não aconteceu apenas naquele período, mas continua presente na realidade brasileira, se verificarmos, segundo Freire, A. M. (2001), as condições materiais de nossa sociedade e as suas super-estruturas.

Contudo, é fundamental conhecer o contexto da interdição pedagógica do corpo na educação, que tem o papel de interditar e negar os corpos dos indivíduos, tornando-os úteis à sociedade, sendo a escola uma das instituições responsáveis por esse processo. Desse modo, esse estudo teórico fundamenta-se em Paulo Freire e é organizado a partir de uma reflexão acerca dos corpos interditados e negados na prática pedagógica.

UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O CORPO E NÃO COM O CORPO DO EDUCANDO

Segundo Freire, P. (2005, p. 213) “o opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele”.

Podemos dizer, então, que o professor geralmente elabora e repassa os conteúdos escolares sem os educandos. Conteúdos que muitas vezes são elaborados, também, sem os próprios educadores que estão em sala de aula, logo, aqueles que trabalham no âmbito escolar e aqueles que impõe desde os gabinetes os currículos escolares não conhecem o corpo dos educandos. O autor fala que como as regras já vêm direto dos gabinetes, não há como discutir com os educadores primários a problemática nacional, regional e local:

A industrialização. A emersão do povo na vida pública brasileira. A inexperiência democrática e suas raízes culturais. O problema da consciência do homem nacional e suas ligações com a industrialização. A subestimação nacional e a alienação cultural. O nacionalismo e a auto-propriação nacional – autenticidade. Massificação. Assistencialização. Dialogação. A escola na atualidade brasileira, o seu papel democratizador. Estes, entre muitos outros problemas de nossa atualidade, deveriam vir sendo estudados, pesquisados e debatidos em nossas escolas de formação de professores (FREIRE, 2003, p. 100).

Educadores estão sendo educados numa prática pedagógica que interdita os seus corpos, são futuros educadores não politizados que acabam apenas mantendo o *status quo* e, portanto, não ouvem e não compreendem o corpo do seu educando. Já que nem eles no seu processo educacional foram entendidos enquanto corpo na sua totalidade. Contudo, o que se percebe, segundo Freire, P. (2003, p. 101), é que: “vem faltando a esses estudantes, amanhã professores primários, a experiência do debate, da discussão em grupo, das soluções cooperativistas, substituída pela ênfase da posição dogmática do professor, que os atua passivamente”. Nesse processo de domesticação e não criticidade, o educando sofre uma “demissão” do seu processo educativo, sendo essa uma das implicações da interdição pedagógica do corpo. Portanto, a escola precisa refletir este processo democrático com seus futuros mestres e não perpetuar um esquema de autoritarismo.

Os professores e professoras sendo politizados sabem que podem recusar e contestar sua função de seguir de forma dócil os “pacotes” que “sabichões” e “sabichonas” criam em seus gabinetes e repassam demonstrando seu autoritarismo, ao mesmo tempo em

que subestimam a capacidade de saber e criação dos educadores (FREIRE, P., 2001, p. 16). Interditando-se e domesticando-se o corpo, negando-se sua capacidade de ser mais, como o próprio autor salienta, implicará diretamente na educação escolar, já que os conteúdos explorados vêm prontos e não da “leitura de mundo” daqueles que se fazem presentes na escola para aprender e ensinar. As administrações que são autoritárias buscam

[...] introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a professora guarda dentro de si, hospedada em seu corpo a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração. Não está apenas com seus alunos porque entre ela e eles, vivo e forte, punitivo e ameaçador, o arbítrio que nela habita (FREIRE, P., 2001, p. 16).

Segundo Freire (2003, p. 13) estamos permeados por uma educação que sujeita o corpo do educando, pois “centralismo, verbalismo, antialogação, ‘assistencialização’ são manifestações de nossa ‘inexperiência democrática’, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados da nossa atualidade. Dos mais fortes. Dos mais presentes.” O autor (2003) deixa claro que uma educação precisa ser democrática, isto é, do homem para o homem, e não, de modo vertical, do homem sobre o homem. Menos ainda, de forma assistencial, quando é do homem para o homem, de forma que não conta com a presença dele. O diálogo permitirá o esclarecimento, não fazendo uso de qualquer forma de imposição, de negação do corpo daquele que é diferente de mim. Já que no momento em que se impõe algo está se interditando a expressão e a palavra do outro.

Entretanto, aprender a ouvir e a compreender o corpo do educando implica na consideração da “leitura de mundo” dos educandos. Apenas assim, diz Dowbor (2008, p. 36), o educador fará uma leitura mais próxima das necessidades do educando: “aprender a escutar o corpo do outro está relacionado com o aprendizado do diálogo”. Da mesma forma a autora lembra que “[...] aprender a olhar o corpo do outro traz consigo o aprendizado de aprender a escutá-lo, a observá-lo” (p. 36). E quando isso não ocorre na educação dos educadores, ocorrerá implicância direta na

prática pedagógica deles, resultando numa interdição pedagógica do corpo.

Freire, P. (2001) enfatiza a importância do cuidado com o corpo, o jeito como o educador realiza sua atividade, ensinando a homens e mulheres, independente da classe social a que pertençam, muito mais que conteúdos. Ensinem a lutar pelas transformações na sociedade, especialmente contra o autoritarismo, indo em busca da democracia. O autor entende que não é uma tarefa fácil, por isso os professores precisam se reconhecer como militantes políticos, já que sua prática pedagógica não está vinculada apenas ao ensino de matemática, geografia ou história. Se educadores e educadoras não têm o direito à voz, não vivenciam o seu processo democrático, pois interditam seu direito de falar, de ter voz, de discursar com criticidade. Isso vale também para os educandos, não deixando entrar num processo de licenciatura, pois os limites na classe precisam existir (FREIRE, P., 2001). Lembrando ainda que é tão imoral silenciar, ter um "corpo interditado", como usar essa mesma voz para mentir ou falsear uma verdade.

Nesse sentido, Freire, P. (1996, p. 13) aponta que nesse século XXI os educadores têm a missão de educar homens e mulheres críticos. E principalmente os educadores de Terceiro Mundo precisam realizar uma ação de "criação pedagógica através da qual o Ser Humano se descobre sendo gente[...]". Sendo gente, significa que não funciona com os mecanismos de uma máquina, mas tem seu próprio funcionamento, seu tempo, seu corpo.

Outro aspecto fundamental destacado por Freire, P. (2003) é que a educação precisa estar permeada pelo diálogo, pela participação, pois só assim, é possível despertar a criticidade nos homens e mulheres brasileiros. Não obstante, o que predomina é o assistencialismo, seja pela família, pelas empresas e, claro, pela própria escola, conclui o autor. A escola, enquanto espaço que deveria proporcionar o diálogo, acaba reforçando e refletindo as posições verticais de nossa sociedade, perpetuando uma prática pedagógica *para* o corpo e não *com* o corpo do educando. Quando, também, serve às exigências do mercado de trabalho, de "qualificação" de mão-de-obra específica para determinadas empresas, ficando evidente o processo de assistencialismo e domesticação do homem, não lhe permitindo ir além desses conteúdos exigidos pela escola ou empresa. Não há um processo de reflexão sobre sua vida política

e social, já que educadores e educandos estão envolvidos por uma prática pedagógica autoritária e vertical. Podemos assegurar que este é o contexto histórico, político e social em que se encontram os corpos dos educadores na atualidade brasileira.

CENÁRIO DA NEGAÇÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DOS EDUCADORES À LUZ DE PAULO E ANA MARIA FREIRE

Para iniciarmos uma reflexão sobre o cenário da interdição do corpo na educação do educador é fundamental contextualizarmos a presença (ou a interdição) da mulher nos cursos de formação no Brasil.

O processo do corpo negado na educação do educador já foi possível de ser constatado, segundo Freire, A. M. (2001), desde a interdição do corpo da mulher na sua ausência como aluna nas Escolas Normais. Isso se deve ao fato de não existir espaço para serem “formadas” para o magistério, o que prova, segundo a autora que a realidade é de uma sociedade discriminatória, que já vem mostrando sua postura autoritária ao longo da história. Tanto que os próprios conteúdos escolares eram compostos de maneira diferentes para as mulheres, elas não podiam, por exemplo, ter acesso a geometria, mas apenas às quatro operações básicas. Era de suma importância aprender as tarefas domésticas. Além dos Cursos Normais não se preocuparem em atingir o público feminino, (FREIRE, A. M., 2001), era vetado às mulheres escolher o homem que queriam para casar e, além disso, precisavam tocar piano e saber francês para conseguirem um “bom casamento”.

Além disso, a mulher sempre foi cercada por legislações, valores, hierarquias que a diferenciavam e a colocavam numa condição inferior à do homem, e no cenário educacional não foi diferente. Do mesmo modo, ao defender a “superioridade” feminina no espaço educacional infantil, Rui Barbosa representou a ideologia capitalista, pois antes de ser reconhecida como professora e profissional capaz, a mulher

[...] deveria (e ainda é assim) ser a dedicada e zelosa aliciadora das idéias discriminatórias dos dominantes.
[...] Mulher, pobre mulher, a serviço da educação que deveria servir (e ainda é assim) ao capitalismo, nas

suas formas mais ou menos autoritárias, positivismo ou liberalismo, mas determinada e a serviço dele. Ingenuamente comprado pela mulher como um bem que ela faz à criança, à educação, à nação e à humanidade. Daí que executa sua função educativa quase que totalmente desprovida do sentido do ato político que lhe é inerente, mediado como deveria ser pelo profissionalismo e competência, substituindo-a pela educação como ato de amor, de abnegação, de sacrifício, de ternura, de adivinhação do conhecimento (FREIRE, P., 2001, p. 152).

Como diz Freire, A. M. (2001), não foi uma conquista as mulheres estarem em sala de aula como professoras, o que aconteceu foi que os homens não ocuparam esse lugar para se instalarem em outros gerados pelo capitalismo. Assim, a ideologia da interdição do corpo e a ideologia dominante se perpetuaram e se reproduziram de forma legítima interditando o corpo feminino no âmbito educacional. A autora assevera que os "donos da nação" continuavam a ser os "homens bons" que eram os proprietários de terras, para isso excluíam "a grande população – mulheres, pobres, remediados, negros e índios – do espaço do saber e do poder. Ainda a ideologia da interdição do corpo" (FREIRE, A. M., 2001, p. 201).

Prova de que a mulher ainda está amarrada a essa trama ideológica é identificar sua profissão de professora ao estado de tia. Freire, P. no livro *Professora sim, tia não* (2001) faz uma crítica a essa concepção, pois, ensinar exige profissionalismo e atividades de militância. Enquanto ser tia envolve uma condição de parentesco, isentando as educadoras da sua responsabilidade. Ver uma professora como tia faz com que ela se comporte como uma tia, isto é, boazinha, dócil. Como afirma o autor, a mesma não irá brigar, mostrar revolta e muito menos, fazer greve. Por isso, é fundamental ter claro que

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma 'inocente' armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de

leituras para compreender a necessidade entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos camisas e contra os descamisados; um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos (FREIRE, P., 2001, p. 25).

Ainda nesse cenário da educação daqueles que educam, Freire, (2002) desenvolve o argumento de que no processo de formação⁶ (educação) não há um formador – o sujeito – e um formado - o objeto. Pois se me vejo como objeto pronto a receber os conhecimentos/ conteúdos a partir daquele que é o sujeito que sabe, simplesmente serei, amanhã, um “falso” sujeito formado. Já que:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, P., 2002, p. 25).

Isto é, educadores e educandos devem relacionar-se de modo que não haja submissão, pois o educando não é um corpo acomodado, seu corpo não é coisa ou objeto, mas é sujeito. E nem é um corpo vazio, pensando na concepção de educação bancária, onde o professor irá depositar os conteúdos em suas cabeças como se fossem recipientes a serem preenchidos. Nesse sentido o “formador” será simplesmente aquele que compreende que “o aluno (destituído de luz) é a pedra que, sob a ação do mestre-escultor, tomará a forma que a causa eficiente lhe der” (MESQUIDA, 2009, p. 3640), fundamentando-se no pensamento tomista-aristotélico.

6 É importante ressaltar que a terminologia freireana não levou em conta, aqui, o sentido originário das palavras, já que “formação” e “formar” nos remete a dar forma a um corpo amorfo, desestruturado, sendo o professor aquele que precisa colocar os alunos numa forma para padronizá-los, torná-los iguais. Podemos chamar esse processo de interdição pedagógica do corpo. Levando em conta a raiz etimológica escolhemos as opções “educação” e “educar”, baseando-nos na Terceira tese de Marx sobre Feuerbach: quem educa o educador e, como? Só transcrevemos as palavras “formação” e “formar” quando Freire as utiliza, porém, ele não relacionou “formar” com dar forma.

Segundo Freire (2005, p. 65), permanece na relação educador-educando nas escolas uma prática pedagógica fundamentalmente narradora, dissertadora: "narração de conteúdos que [...] tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos". Essa prática pedagógica que aborda o aluno como um ser sujeitoado que irá apenas receber o conhecimento pelo detentor do saber – o professor - vem desde os primeiros educadores no Brasil - os jesuítas. Nesse sentido, nega-se o corpo de um indivíduo quando:

em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. [...]. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2005, p. 66).

Essa concepção bancária de educação sugere uma dicotomia entre homem x mundo, isto é, homens e mulheres que estão no mundo, mas não com o mundo. Dessa forma, diz Freire, P. (2005, p. 72): "concebe a consciência como algo espacializado neles e não aos homens como 'corpos conscientes'". Como se essa consciência fosse um pedaço ou um compartimento dentro do indivíduo que aos poucos vá se depositando a realidade do mundo exterior. Assim, o papel da educação é apassivar ainda mais seus homens, tornando-os mais adaptáveis ao meio em que vivem, seres realmente ajustados e, até mesmo, docilizados: "quanto mais adaptados, para a concepção 'bancária', tanto mais 'educados', porque adequados ao mundo" (FREIRE, 2005, p. 73). Não lhes é permitido pensar de forma autêntica, cortam-lhes essa possibilidade, anulando suas expressões e suas opiniões.

Freire, A. M. (2001, p. 135) analisando a história do analfabetismo no Brasil fez uso do *Parecer Sobre os Ensinos Primário e Normal*⁷. No capítulo VII do Parecer sobre os Métodos e Programa Escolar, registrou que não havia um método de ensino na rotina pedagógica que, chamada de “pedagogia desnaturada e homicida”, automatizava professores e alunos, dando ênfase à memorização. Segundo a autora, Rui Barbosa falou há mais de cem anos que a curiosidade precisava ser despertada e, conseqüentemente, a atenção, percepção e memória inteligente. É possível verificar por meio dos estudos da autora que não existia uma educação ou uma formação como eles designavam para o educador/professor, portanto, predominava uma negação do corpo do outro, valorizando o processo de reprodução/memorização do conhecimento. E deixavam alunos cansados e confusos.

Citando exemplos do texto do Curso Completo da Doutrina Cristã, aprovado pelo Conselho Superior para as aulas oficiais das escolas do Império, ponderou que, sendo eles incompreensíveis, levariam o aluno à confusão e desta à fadiga. De modo geral, os compêndios usados levariam à distração, ao enjôo do estudo e ao horror à escola (FREIRE, A. M., 2001, p. 135).

Nesse processo educativo praticamente não se incita as indagações, a inquietude, a criação (FREIRE, 2003). Essa educação promove a passividade, tornando homens, mulheres e crianças meros repetidores, num espaço em que não há a elaboração e reflexão do conhecimento. Assim, os educadores não poderão discutir com seus educandos num ambiente educativo que:

[...] não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos,

7 A autora (2001, p. 122-123) alega que esse Parecer é o mais completo no que se refere à educação primária imperial no Brasil. Lembrando que esse documento foi elaborado por três deputados: Thomaz de Bonfim Spindola, Ulysses Machado Pereira Vianna e o seu relator Rui Barbosa, o qual representou os interesses do liberalismo para a burguesia.

simplesmente as “guarda”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exigem de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2003, p. 90-91).

Entretanto, uma passividade é imposta constantemente aos educandos, estimula-se sua ingenuidade com um propósito claro: educandos passivos não transformam a realidade, mas se adaptam a ela (FREIRE, 2005). A escola não quer educandos contestadores, prova disso é sua educação que objetiva ter corpos de alunos “bonzinhos”, e não corpos “indóceis”. Querem alunos no sentido originário da palavra (sem luz) e que não ofereçam resistência, tanto em sala de aula, quanto na sua vida em sociedade. A educação bancária não busca a conscientização de seus educandos, quer na verdade que os corpos dos educandos sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetuando, assim, uma relação vertical.

Contudo é possível superar nossa educação considerada inorgânica e inoperante. Por isso, para Freire, (2003), a escola precisa estar centrada de maneira democrática no seu educando e na sua comunidade local, para poder desta forma fazer uma reflexão sobre os problemas existentes. Tudo isso com uma escola que:

[...] plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro [...]. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nocionalizados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a sua realidade. A governar-se, pela ingerência nos destinos. A trabalhar em grupo (FREIRE, 2003, p. 85).

Freire, A. M. (2001) insiste que o ensino de conteúdos não deve ser realizado como se fossem coisas, que podem passar por cima e ser depósitos no *corpo consciente* dos estudantes. Outro aspecto que se torna fundamental é que, para ensinar, é necessário dar corporeificação as palavras por meio dos exemplos. Um professor não pode apresentar um discurso e na prática não corroborá-lo. É fundamental dar corpo ao que se diz, pois “quem pensa certo está

cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem" (FREIRE, 2002, p. 38).

O que se tem nos dias de hoje, argumenta Freire (2002, p. 128), é uma ausência de liberdade, não mais aquela asfixia do rei sobre seu súdito, do senhor feudal sobre os vassalos, do colonizador sobre os colonizados, do dono da fábrica sobre seus operários, mas é realizada pelo que chama de "poder invisível da domesticação alienante". Ou como Foucault (2009; 2010) discorre sobre os "micro-poderes" que estão na cabeça das pessoas. Ocorre, aqui, um estado de "autodemissão da mente", do corpo consciente, de passividade do indivíduo e aceitação sem se questionar perante situações dadas "fatalistamente como imutáveis" (FREIRE, 2002, p. 128). São pessoas que compreendem os fatos como determinados, sem possibilidades de mudar, quando na verdade a história não é rígida e fixa, mas sim mutável, estando em constante transformação.

Com base nos estudos de Freire (2002, p. 73), podemos afirmar que aquele educador acaba deixando marcas no corpo do outro, pois:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Essa marca não é necessariamente uma marca no corpo físico do educando. O professor não precisa bater no aluno para impor-lhe desgosto ou prejudicar sua aprendizagem, alerta Freire (2002). Isto é, não é apenas o corpo físico, como se esse pudesse ser ora físico, ora psicológico, mas é um conjunto, uma unidade de emoções, afetividade, sentimentos. Por exemplo, segue o autor, quando um educador não respeita e não acolhe a leitura de mundo que o aluno traz, devido a sua cultura de classe, colocará um obstáculo para a experiência do conhecimento. Da mesma forma, Freire, P. (2001, p.67) destaca que: "a jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna".

Ao refletir sobre as implicações da educação do educador, Dowbor (2008, p. 47) afirma que:

[...] quem fala de corpo fala de história de vida. Das marcas que cada um traz consigo. Por essa razão, sempre dei muita importância ao resgate da história de vida do educador no seu processo de formação. Aqueles que trabalham com educação deveriam ter como desafio principal educar sua ação, seu corpo, na direção da vida. Educação deveria ser sempre vida e nunca morte. Mas para ser vida e não morte temos de acreditar que somos capazes de aprender, de criar, de amar, de sonhar, de desejar, como também de odiar e de se rebelar. Tudo isso tem a ver com a forma como o corpo de cada um foi marcado, com sua história de vida, que deve ser resgatada para poder ser entendida, transformada e enriquecida.

O corpo, assim como um texto, é constituído por inter-relações até compor o seu conjunto. Freire, P. salienta (2001, p. 72): “a questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade”. Logo, é importante realizar uma “leitura” do corpo com os educandos para que supere as dicotomias existentes. Para tanto, é necessário que os educadores possuam um conhecimento de si mesmos, pois assim vai se fazendo e refazendo história, que implica numa “leitura” do corpo e do espaço, comenta o autor. Espaço esse que, para ele, acolhe os sonhos de corpos [oprimidos] de educandos e educadores, suas ilusões, seus desejos, seus medos e seus receios. E tudo isso é possível de ser verificado não apenas dentro da sala de aula, mas no pátio da escola e seu entorno.

UMA PEDAGOGIA DOS CORPOS INTERDITADOS E NEGADOS

Sabendo da importância teórico-prática que tem a obra *Pedagogia do Oprimido*, poderíamos considerá-la como um “[...] manifesto pedagógico em favor do corpo – uma singularidade no campo da educação naquele momento. Daí teríamos uma

Pedagogia do [corpo] oprimido” (ALMEIDA, 2008, p. 105). Entretanto, o autor declara que pode haver um obstáculo nesta hipótese, dada a temática abordada sobre conscientização neste livro, o que poderia nos distanciar do corpo. No entanto, ele diz que essa compreensão nos leva ao que Paulo Freire chama de *corpo consciente*: “por que a libertação, senão para libertar os corpos famintos, os esfarrapados de Fanon e todos os outros, de todos os continentes?” (ALMEIDA, 2008, p. 106).

Uma das maneiras para libertar esses corpos é aprender a falar e a ouvir o outro, fazendo com que seu corpo não seja interditado e aprenda-se, assim, o significado do silêncio. Para Dowbor (2008, p. 37) um corpo que fala em excesso não passou pela aprendizagem da escuta, não foi contido, não sabe, também, o que é o “silêncio falante”, aquele que marca o corpo do outro pelo não dito. Ao refletir sobre o poder da fala e da palavra na educação, a autora (2008, p. 37) pensa que foi construído um “império da fala” nas escolas, contudo, seria mais interesse se existisse um “império dos sentidos”⁸.

Dowbor (2008) descreve a necessidade de se pensar a educação numa visão humanista. A escola para além do racional, um espaço que considere também a aprendizagem corpórea e emocional, onde não seja vergonhoso expressar o que se deseja e se sente. Isto significa para a autora que a escola não é somente um local de fala, de discursos muitas vezes autoritários, mas que permite o contrário, a escuta, as respostas e as dúvidas dos seus alunos e também as necessidades e expectativas dos pais e profissionais que dela fazem parte.

Nesse sentido que a educação proporcionará uma substituição daquela inexperiência democrática, fruto do período colonial, pela prática do diálogo, da participação, tornando homens e mulheres conscientes de si: “os homens [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2005, p. 104). Não como corpos mecânicos e determinados recebendo ordens, no caso do nosso objeto de estudo, da instituição escolar. Por isso, Freire (2002, p. 50) assevera que na experiência docente todos os

8 Dowbor (2008) explica que não gosta da palavra “império”, mas foi o que lhe ocorreu enquanto escrevia.

detalhes são importantes, pois o que tem importância “[...] não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

O educador precisa prestar atenção não apenas no corpo aparente do aluno, mas no seu corpo inteiro, que abriga também os sentimentos, muitas vezes, sem permissão para serem expressos. E quando o educador nega, dociliza e interdita o corpo do educando, ele não permite que este seja mais. Paulo Freire, diz Dowbor (2008, p. 59), costumava falar que as pessoas são programadas para aprender, é uma característica inerente ao ser humano. Para a autora uma concepção democrática de educação precisa considerar que somos seres inacabados, inconclusos, como diria Freire. Por isso, Almeida (2000, p. 106) afirma que a pedagogia do [corpo] oprimido traz uma significativa “carga corporal desta pedagogia”, já que se vê nas instituições educacionais uma forte racionalidade não-corporal.

Numa pedagogia libertadora é fundamental que cada homem e mulher sejam um sujeito de seu pensar, refletindo sobre essa condição. Lembrando ainda, de acordo com Freire, P. (2005), que o programa precisa ser discutido com o povo, o diálogo é fundamental para uma verdadeira pedagogia do oprimido. Podemos dizer, para uma pedagogia de corpos que foram oprimidos ao longo da história e que permanecem até os dias atuais, especialmente nos bancos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar um estudo sobre o trajeto histórico da educação, analisando as reformas que aconteceram em relação ao ensino, Freire, A. M. (2001, p. 229) conclui que:

[...] não há ensino que resista a tantas pressões, discriminações elitistas e espírito autoritário-centralizador, embutidos na ideologia da interdição do corpo. [...] E também se a inculcação não dói, não fere, não coage, não ultraja e não aniquila o homem enquanto ser de liberdade, de criação, da

reinvenção e da transformação. Seriamente me pergunto como a escola, o professor e o aluno sobreviveram no Brasil, através dos séculos. A incompreensão do papel do professor [...] tem na legislação escolar um lugar “privilegiado”, o de condená-lo, lenta e melancolicamente, ao estágio de repetidor, discriminador e disciplinador, salvo raras exceções, que vêm sendo conservada com “zelo” invulgar até hoje.

Lembrando que esse ensino carregado pela interdição pedagógica do corpo tem implicações na educação do futuro educador, pois “dessa forma, aquele que aprende com um modelo de educador autoritário não consegue sentir-se sujeito do próprio processo de aprendizagem e de construção do conhecimento” (DOWBOR, 2008, p. 62). A autora (2008) também afirma que o modelo autoritário serve apenas para ser copiado, já que não temos a ousadia de superá-lo. Assim, este modelo não permite que o outro seja como realmente é, pois é preciso seguir uma “forma”, algo pronto e acabado. Impede, também, a curiosidade e a autonomia. Repete, assim, na prática pedagógica os valores absorvidos em sua educação. Em contrapartida, o que Dowbor (2008, p. 65) chama de *modelo libertador*:

[...] não delega tarefas, mas sim gesta no corpo do outro a necessidade de realizá-las. [...] Modelo libertador ousa exercitar a relação dialética do estar presente/ausente. Nunca demasiado presente, para não retirar o espaço do outro; porém nunca demasiado ausente, que não consiga marcar o corpo do outro.

Nesse sentido, pensando a partir de Paulo Freire, Gadotti⁹ (2008, p. 110) ressalta a importância de fazer o corpo-sujeitado do aluno transformar-se em corpo-sujeito, é preciso que ele mude de posição, só assim deixará de ser “[...] enfileirado, empacotado, bancariamente, para ser um corpo visibilizado. A cultura dominante invisibiliza o corpo. E isso acontece muito com os alunos – que, aliás, enquanto sujeitados, se escondem

⁹ Moacir Gadotti é entrevistado por Danilo di Manno de Almeida para a Revista Educação e Linguagem (2008).

no fundo da sala, com medo de aparecer”, diz Gadotti (2008, p. 110-111). A escola torna o corpo dos estudantes invisíveis quando faz uso do autoritarismo, pois aí não há diálogo, mas tão somente uma imposição de conteúdos e valores numa relação vertical. O autor ainda comenta que nos próprios círculos de cultura está implícito uma concepção de corpo: “no círculo, o corpo é visibilizado, porque não há como evitar, já que você não pode se esconder no fundo da classe; você aparece na frente, mostra o peito.”

É preciso levar em conta, diz Gadotti (2008) em sua entrevista, que ao se falar do oprimido em Freire, está se falando de corpo, já que não é uma categoria, mas o próprio corpo. Na sua visão, Freire fala frequentemente de como o corpo é oprimido, por isso, destaca mais uma vez, é uma pedagogia do [corpo] do oprimido. Um corpo oprimido que sente raiva e que possui o olhar daquele que olha de baixo para cima.

Para superarmos essa interdição pedagógica do corpo, concordamos com Freire, P. (2001, p. 126) que não somos apenas um corpo físico ou um corpo racional, mas um corpo oprimido que pode tornar-se *corpo consciente*, que é justamente esse conjunto: emoções, afetividade, razão, emoção, crítica. Como o autor destaca: “não somos apenas *natureza* nem tampouco somos apenas cultura, educação, cognoscitividade. Por isso, crescer, entre nós, é uma experiência atravessada pela biologia, pela psicologia, pela cultura, pela História, pela educação, pela política, pela estética, pela ética”.

Contudo, como vimos, segundo Paulo Freire, ao educador não cabe impor seus saberes ao educando, mas possibilitar uma troca das experiências e dos conhecimentos que ambos possuem, mesmo sabendo que o professor foi educado, muitas vezes, numa prática autoritária. Daí, que a análise crítica de Freire sobre essa forma de exercer a prática pedagógica que dociliza/interdita os corpos é fundamental para repensar a ação docente.

Nesse sentido, essa pesquisa bibliográfica mostrou que a sociedade brasileira foi marcada pela proibição do diálogo, fazendo com que homens e mulheres deixassem (e ainda deixem) de serem sujeitos, para tornarem-se meros objetos. Tudo isso refletindo na educação dos educadores, numa interdição e negação pedagógica do corpo nas instituições escolares.

INTERDICTED AND DENIED BODIES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

This article contains parcial data from a master degree research in Education which was finalized in 2011. The fundamental objective was to verify which would be docility implications and the interdiction of the body in order to have elements to a liberating pedagogy formation and its consequences on the educator's education. As a research methodology, we used the hermeneutics. The interpretative data analysis is based on theoretical arguments from Paulo Freire who approaches the violence phenomenon on the body interdiction in the Brazilian society. Therefore, it was put in relevance Paulo Freire's body interdiction category, contemplating the *mutism*, *domestication*, *bank approach of education (or banking model)*, and *oppressive education* concepts, when the individual is no longer a *man-subject* and becomes a *man-object*. So this research leads to the conclusion that the interdiction of the body that has begun with Jesuits, left a legacy that reverberates inside the schools until nowadays.

Keywords: Interdiction Bodies. Denial body. Pedagogical Practice. Educators Education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Corpo e pedagogia em Paulo Freire: uma conversa inicial com Moacir Gadotti. *Revista educação e linguagem*, São Paulo, v. 11, n. 17, p. 105-116, jan./jun. 2008.

DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. Organizadoras: Sonia Lúcia de Carválho, Deise Aparecida Luppi. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FREIRE, Ana Maria A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu)*, Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 2001.

Paulo Freire: corpos interditados... - Miriam Furlan Brighente

FREIRE, Paulo. Memória: Entrevista Paulo Freire. Entrevista concedida a Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. *Teoria e debate*, Fundação Perseu Abramo, n. 17. jan./fev./mar. 1992. Disponível em: < <http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-entrevista-paulo-freire>>. Acesso em: 28 ago. 2010.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (org.). *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade*. Taubaté: Cabral Geic, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olha d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. In: ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Corpo e pedagogia em Paulo Freire: uma conversa inicial com Moacir Gadotti. *Revista educação e linguagem*, São Paulo, v. 11, n. 17, p. 105-116, jan./jun. 2008.

MESQUIDA, Peri. Esse é meu corpo: corpo, violência e educação à luz do pensamento de Paulo Freire. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas. 2008, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/941_848.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2010.

MESQUIDA, Peri. Soldados de Cristo, companheiros de índios, educadores de colonos: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3142_1584.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2010.

Recebido em: dezembro de 2012

Aprovado em: fevereiro de 2013