

CORPOREIDADE: APROXIMAÇÕES ATEMPORAIS ENTRE OS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS PARA UMA PERSPECTIVA COMPLEXA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CORPOREALITY: ATTRACTIVE APPROACHES BETWEEN PHILOSOPHICAL THOUGHTS FOR A COMPLEX PERSPECTIVE OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

CORPOREIDAD: APROXIMACIONES ATEMPORAIS ENTRE LOS PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS PARA UNA PERSPECTIVA COMPLEJA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Maurício Teodoro de Souza¹

mauricio.teodoro@terra.com.br

Luiz Sanches Neto²

luizitosanches@yahoo.com

Alan Ovens³

a.ovens@auckland.ac.nz

RESUMO

Neste artigo buscamos: refletir sobre pesquisas recentes acerca do “estado da arte” sobre corporeidade, as quais vêm indicando como esse conceito tem sido discutido em diferentes contextos brasileiros; localizar indícios desse conceito por meio de uma perspectiva complexa, coadunando-se à construção conjunta do processo epistemológico transcendendo tempo e espaço para identificar olhares comuns de modo atemporal; reconhecer o impacto dessa perspectiva na compreensão do Se- Movimentar, promovendo importante influência na qualidade da prática pedagógica em Educação Física escolar. Partimos do indicativo de que a década de 1980 constituiu-se como divisor de águas para a discussão sobre o objeto de estudo e contribuiu com o desenvolvimento do pensamento científico da Educação Física brasileira. Consideramos que a complexidade, nos modos criativos de interagir, implica na abertura dos processos de ensino e de aprendizagem à emergência de possibilidades na intervenção de professores(as) para expandir espaço e experiências do que é pedagogicamente possível, pois as reflexões sobre a complexidade de suas práticas são permeadas por intencionalidades e emoções que podem explicitar “verdades inconvenientes”

1 Universidade Cidade de São Paulo

2 Universidade Federal do Ceará - Instituto de Educação Física e Esportes

3 The University of Auckland - School of Curriculum and Pedagogy

vitais à potencialização do percurso da aprendizagem dos(as) estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: MERLEAU-PONTY; EPISTEMOLOGIA; COMPLEXIDADE.

ABSTRACT

In this article we seek: to reflect on recent research on the “state of the art” on corporeality, which have indicated how this concept has been discussed in different Brazilian contexts; to locate indications of this concept through a complexity thinking perspective, along with the joint construction of the epistemological processes transcending time and space to identify common views in a timeless way; to recognize the impact of this perspective on the understanding of *Sich-Bewegen*, promoting an important influence on the quality of the pedagogical practice in Physical School Education. We started from the indicative that the 1980s constituted a watershed for the discussion about the object of study and contributed to the development of scientific thinking in Brazilian Physical Education. We believe that complexity thinking, in the creative ways of interacting, implies opening the teaching and learning processes to the emergence of possibilities in the intervention of teachers to expand space and experiences of what is pedagogically possible, since the reflections on the complexity of their practices are permeated by intentionalities and emotions that can explain “inconvenient truths” that are vital to the potential of the students’ learning path.

KEY WORDS: MERLEAU-PONTY; EPISTEMOLOGY; COMPLEXITY THINKING.

RESUMEN

En este artículo buscamos: reflexionar sobre investigaciones recientes acerca del “estado del arte” sobre corporeidad, las cuales vienen indicando cómo ese concepto ha sido discutido en diferentes contextos brasileños; encontrar indicios de ese concepto por medio de una perspectiva compleja, que se ajustaba a la construcción conjunta del proceso epistemológico trascendiendo tiempo y espacio para identificar miradas comunes de modo atemporal; reconocer el impacto de esa perspectiva en la comprensión del Se-Movimiento, promoviendo una importante influencia en la calidad de la práctica pedagógica en Educación Física escolar. Partimos del indicativo que la década de 1980 se constituyó como divisor de aguas para la discusión sobre el objeto de estudio y contribuyeron con el desarrollo del pensamiento científico de la Educación Física brasileña. Consideramos que la complejidad, en los modos creativos de interactuar, implica en la apertura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la emergencia de posibilidades en la intervención de profesores (as) para expandir espacio y experiencias de lo que es pedagógicamente posible, pues las reflexiones sobre la complejidad de la complejidad sus prácticas están impregnadas por intencionalidades y emociones que pueden explicitar “verdades inconvenientes” vitales a la potenciación del recorrido del aprendizaje de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: MERLEAU-PONTY; EPISTEMOLOGÍA; COMPLEJIDAD.

INTRODUÇÃO

O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau-Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavras e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade (SANTIN, 2003, p.35).

Iniciar este ensaio com uma citação literal tem a finalidade de circunscrever o tema da discussão dessa redação e orientar o pensamento no sentido de refletir sobre as recentes pesquisas ocupadas em estudar o “estado da arte” sobre corporeidade, as quais vêm indicando como esse conceito tem sido discutido em diferentes contextos brasileiros; localizar os primórdios desse conceito por meio de uma perspectiva complexa se coadunando à construção conjunta do processo epistemológico transcendendo tempo e espaço para identificar olhares comuns de modo atemporal; reconhecer o impacto dessa perspectiva na compreensão do Se-Movimentar promovendo importante influência na qualidade da prática pedagógica em Educação Física escolar.

Nesse sentido, parte-se do indicativo de que os anos 1980 se constituíram como divisor de águas para a discussão sobre o objeto de estudo e contribuíram com o desenvolvimento do pensamento científico da Educação Física brasileira, que, até então, tivera uma orientação mais voltada para a perspectiva técnico-esportiva. E que, nesse processo de construção de conhecimento sobre a Cultura de Movimento o recorte epistemológico da fenomenologia de Merleau-Ponty ganhou robustez e voltou-se para uma compreensão sensível das práticas corporais, proporcionando um movimento de aplicação dessa produção na prática pedagógica dos professores interessados em trabalhar para uma educação do Se-Movimentar.

Sendo assim, o foco deste ensaio valoriza o diálogo que tem sido estabelecido entre Educação Física e Filosofia, fato que contribuiu para o desenvolvimento da área, mas, no entanto, se propõe refletir sobre o que está posto como localização cronológica para a incorporação do conceito corporeidade à cultura da educação física, pois identifica, por meio de uma perspectiva atemporal do conceito corporeidade, que os estudos da área pouco têm apresentado as contribuições primordiais de pensadores do tempo da Grécia antiga.

UM OLHAR DOS ESTUDOS RECENTES SOBRE O “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE: FOCALIZANDO A VISÃO

A consulta feita aos trabalhos publicados recentemente (a partir de 1993) apresentou tendência em descrever levantamentos de diferentes produções científicas caracterizando “o estado da arte” conforme as instituições ou acadêmicos responsáveis por desenvolver aspectos da corporeidade em Educação Física. Predominam argumentos em defesa da corporeidade como maneira mais adequada de tratar a prática pedagógica da área e assim mais bem desenvolver o Se-Movimentar. Pesquisas em diferentes instituições e contextos culturais têm descrito dados semelhantes sobre o tema.

O primeiro ponto relevante a se destacar é a concordância sobre a baixa taxa de utilização do conceito pela área. Por meio dos levantamentos consultados não foi possível encontrar vasta produção sobre corporeidade e a justificativa utilizada pelos autores é que talvez pelo tipo de abordagem proposta pelas pesquisas e/ou pouco tempo de divulgação ainda não existe uma volumosa produção científica.

Tannús *et al.* (2018) analisaram a produção acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, de 2000 a 2017, e corroboram que muito pouco tem sido produzido, pois as publicações ainda são incipientes e carecem de um fortalecimento reflexivo e metodológico. Apesar da pequena quantidade de estudos (104 no total, sendo 62 dissertações, 42 teses), equivalente a 0,97% de toda a produção acadêmica para o período, os autores indicaram para uma regularidade nas publicações desde os anos 2000 até a data da pesquisa, quando se fala sobre o corpo e a corporeidade na Educação destacando o ano de 2010 pela maioria de

publicações tanto de dissertações (09) quanto de teses (07).

Mesmo considerando a indicação dos autores para a regularidade não foi observada demonstração convicta da utilização do conceito. Destaque-se que, nesse trabalho, os autores agruparam toda a produção em cinco (05) grandes grupos:

Corpo e Educação (aborda o corpo/corporeidade dentro das diversas vertentes que envolve a educação e seus processos educacionais em diferentes contextos e ambientes); **Corpo e Cultura** (apresenta o corpo/corporeidade enquanto veículo criador, construtor e transformador da cultura, adquirindo diferentes funções e possibilidades nas diversas culturas); **Corpo e Artes** (discute o corpo/corporeidade nas variadas manifestações artísticas, como por exemplo, a dança, o circo, a capoeira, etc, adquirindo papel fundamental na formação e educação do corpo sensível seja dos alunos ou professores nos diferentes contextos e ambientes); **Corpo e Professores** (apresenta as práticas dos professores dentro e fora das escolas, assim como as vertentes da formação docente, estabelecendo relação com a convivência aluno e professor, discutindo como ela se desenvolve e se torna importante no ato educativo); **Corpo e Infância** (abrange o corpo da criança perpassando por diversos meios e contextos possíveis de discussão).(Grifo do autor). (TANUS *et al*, 2018, p. 117)

Franco e Mendes (2015) revisaram o conceito de corpo e motricidade abordando a Fenomenologia e Educação Física apresentando 09 (nove) referências específicas. Para eles a Educação Física apresenta-se como um rico campo de possibilidade de estudos e intervenções sobre a temática do corpo apontando para as possibilidades de investigação, recriação e ressignificação, nesse sentido a área desempenha um papel de educar para o autoconhecimento.

Em que pese o reconhecimento da publicação da pesquisa para a área e sua importância para a efetiva utilização do conceito, é necessário considerar o pequeno número de referências utilizadas e a inferência feita pelos autores a partir, basicamente, de intérpretes de Merleau-Ponty. Parece que uma revisão de conceito sobre corpo e motricidade, tendo por base a Fenomenologia e Educação Física, necessita de robustez para que não seja encaminhada uma discussão a partir da percepção subjetiva do termo feita pelos autores.

Em 2013, os autores Bezerra e Moreira verificaram a limitação de estudos sobre “o estado da arte” na relação corpo e educação apresentando doze (12) trabalhos, dos quais apenas dois (02) ou três (03) eram mais direcionados para o escopo do trabalho. Após selecionarem os estudos que possuíam alguma relação com o propósito da pesquisa apresentaram oito (08) como possuidores de conteúdo adequado à abordagem qualitativa e à relação do corpo no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do esforço dos autores para discutir adequadamente o conceito relacionando-o à produção de conhecimento da área, em síntese entenderam que ainda não há uma familiaridade com o termo corporeidade, talvez pela sua complexidade e defendem o entendimento, e uso, desse termo, pois verificaram que em grande parte dos artigos analisados o tema da corporeidade aparecia, fosse explicitamente ou nas entrelinhas. Aqui, também, aparece uma interpretação valorativa do termo mesmo sem maior número de dados publicados.

Expandindo a visão para além das áreas Educação, Pedagogia e Educação Física, Scorsolini-Comin e Amorim (2008) publicaram revisão sobre o tema na área da Psicologia, e, também, concluíram que é necessária maior exploração. Há que se destacar que dentre os 07 (sete) estudos específicos apresentados pelos autores não houve revisão de qualquer trabalho tratando a questão

a partir da perspectiva da Educação Física.

Com o levantamento realizado constataram a complexidade que envolve a noção de corporeidade pontuando a existência de diferentes enfoques que poderão contribuir para a diversidade e atualidade do tema e que, dessa maneira, poderá haver a construção de um novo olhar para o corpo. Como é possível observar, a opinião pessoal prevalece, apesar da falta de publicação.

Postos esses artigos mais ocupados com a verificação do “estado da arte” sobre o conceito de corporeidade e consequente utilização desse conhecimento na construção da produção científica da área, é possível constatar a pequena expressão divulgada por meio das publicações brasileiras nesse início do século XXI. A escassez de artigos publicados não tem impedido aqueles que possuem identidade com esse conhecimento de indicá-lo como adequado para tratar a motricidade como manifestação da identidade humana.

RECUO EPISTEMOLÓGICO PARA LOCALIZAÇÃO TEMPORAL DO CONCEITO CORPOREIDADE: CONTRIBUIÇÕES PRIMORDIAIS DO PENSAMENTO GREGO ANTIGO

Considerando o que foi apresentado como documentação no primeiro momento e compreendendo os argumentos abordados pelos autores por meio dos quais se reconhece a necessidade de aumentar o número de estudos sobre os temas corpo e corporeidade, este segundo momento se norteou pela origem do pensamento sobre corporeidade e a possibilidade de contribuir para a expansão do conceito nos tempos da pós-modernidade por meio de um movimento de radicalização do conceito corporeidade e da consciência sobre a complexidade do fenômeno corporeidade na cultura humana.

O ponto de partida é que o corpo contemporâneo perdeu densidade e profundidade tornando-se etéreo e superficial. Entretanto, um “novo” paradigma científico tem indicado para a necessidade de haver um tratamento mais preocupado com o *logos* apreendendo a complexidade do corpo novamente. Todo esse movimento de transcendência em relação ao pensamento cartesiano, calcado na perspectiva da fragmentação, visando uma concepção de totalidade tem sido apresentado à ciência desde a segunda metade do século XX por meio das áreas consideradas exatas, como a física, a química, a biologia e a matemática, no sentido de compreender como a consciência sobre a consciência passa por transcender o paradigma da mecânica clássica.

Talvez também o fenômeno da consciência seja algo que não se possa compreender em termos totalmente clássicos. Talvez nossas mentes sejam qualidades com raízes em alguma estranha e maravilhosa característica daquelas leis físicas que, na realidade, governam o mundo em que vivemos e não apenas em um algoritmo realizado pelos chamados “objetos” da estrutura física clássica (PENROSE, 1993, p. 250).

Feynman (1999) teve uma forma poética de se referir à totalidade da Natureza e nossa forma limitada de visão quando a dividimos.

Disse certa vez um poeta: Todo o universo está em um copo de vinho. “Provavelmente jamais saberemos o que ele quis dizer, pois os poetas não escrevem para ser entendidos. Mas é verdade que, se examinarmos um copo de vinho bem de perto, veremos todo o universo. Há as coisas da física: o líquido vivo que evapora dependendo do vento e do clima, os reflexos do copo, e nossa

imaginação acrescenta os átomos. O copo é uma destilação das rochas da Terra e, em sua composição, vemos os segredos da idade do universo e da evolução das estrelas. Que estranho arranjo de substâncias químicas está no vinho? Como vieram à existência? Há os fermentos, as enzimas, os substratos e os produtos. Ali no vinho encontra-se a maior generalização: toda a vida é fermentação. Ninguém descobre a química do vinho sem descobrir, como Louis Pasteur, a causa de muitas doenças. Como é vivo o clarete, impondo sua existência à consciência que o observa! Se nossas pequenas mentes, por alguma conveniência, dividem esse copo de vinho, o universo, em partes – física, biologia, geologia, astronomia, psicologia e assim por diante –, lembre-se de que a natureza as ignora! Assim, reunamos tudo de volta, sem esquecer para que serve, afinal. Que nos conceda mais um último prazer: bebê-lo e esquecer tudo isso! (FEYNMAN, 1999, p. 112-113).

Humberto Maturana (1997) refletindo sobre a localização da mente disserta o seguinte:

Os entes psíquicos, mentais ou espirituais como o eu, o inconsciente, a alma, o espírito, a consciência são entes relacionais que, em nossa cultura patriarcal ocidental, tratamos como se fossem da mesma classe que os entes materiais manipuláveis, mas não o são. A pergunta pela interação mente-corpo, espírito-matéria, é uma pergunta que confunde domínios e nos engana. Se nos perguntássemos se tanto faz viver num espaço psíquico ou outro, se tanto faz considerar-se parte de uma dinâmica espiritual ou não, se tanto faz crer ou não crer em Deus, a resposta seria não. Não dá no mesmo (MATURANA, 1997, p. 120).

Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1997) discutindo os mitos e defendendo uma nova aliança para a ciência argumentaram o seguinte,

O espírito humano, que habita um corpo submetido às leis da natureza, é capaz de chegar, pela decifração experimental, ao ponto de vista de Deus sobre o mundo, ao plano divino que este mundo exprime global e localmente. Mas esse espírito escapa ao seu próprio empreendimento” (p. 37). “Está bem morto o mundo finalizado, estático e harmonioso que a revolução copernicana destruiu quando lançou a Terra nos espaços infinitos. Mas o nosso mundo também não é o da ‘aliança moderna’. Não é o mundo silencioso e monótono, abandonado pelos antigos encantamentos, o mundo relógio, sobre o qual recebêramos jurisdição... O saber científico, extraído dos sonhos de uma revelação inspirada, quer dizer, sobrenatural, pode descobrir-se hoje simultaneamente como ‘escuta poética’ da natureza e processo natural dela, processo aberto de produção e invenção, num mundo aberto, produtivo e inventivo. (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 226).

Werner Heisenberg (1996) no livro que apresenta suas conversas sobre física, filosofia, religião e política com os amigos indica em alguns trechos certo significado do que compreensão é:

Provavelmente, ‘compreender’ significa estar de posse de representações e conceitos necessários para reconhecer que uma multidão de fenômenos diferentes faz parte de um todo coerente... O que queremos dizer com ‘compreensão’ é justamente a redução da multiplicidade de fenômenos a um princípio geral e simples, ou, como diriam os gregos, a redução do múltiplo ao uno” (HEISENBERG, 1996, p. 46).

Edgar Morin (1997) quando discute a natureza da Natureza aponta para as formas matriciais privilegiadas e a necessidade de refletir sobre elas na perspectiva de turbilhão, círculo, roda e anel recorrente e indica que podemos encontrar material para essa reflexão nas grandes cosmogonias arcaicas (Chinesa, Semítica ou Grega) do Deus-Criador.

Podemos conceber estes gênios, em termos materialistas, sob a forma de energias motrizes – isto é, com forma turbilhonar, ou em termos ao mesmo tempo mágicos e espiritualistas, como espíritos cujo conjunto constitui o Espírito criador, o Sopro, outra vez, portanto, o turbilhão. Assim, a idéia de Elohim une e traduz em si, de modo indistinto, a ideia de turbilhão genésico, a ideia de poder criador e a ideia de processo organizador. Tal como o turbilhão protossolar se transforma, uma vez concluída a gênese, em ordem organizacional donde emanam as leis aparentemente universais da natureza, assim também Elohim o Turbilhão termodinâmico (sem deixar de ser subterraneamente Elohim) dá lugar ao Deus-ordenador da lei, JHVH. JHVH não é um deus solar, é um deus cibernético” (MORIN, 1997, p. 212).

São muitos os que nessa transição do século XX para o século XXI tratam da necessidade de re-ligar, ou como Bateson (1987) dizia: “o ponto que liga”, com o sentido de ampliar o nível de consciência para transcender a percepção sobre a “realidade” e ascender a uma consciência ampliada sobre corpo e corporeidade.

Somos corpo desde antes de sabermos de nós, e quando já não sabemos. O corpo indica o caminho, mesmo quando não sabemos onde ir. É o texto tecido da memória antes e depois do texto, o fio antes de ser fiado, a trama por trás da trama e o corte depois do corte. O corpo é nossa referência de cheio e vazio, dentro e fora, de gesto, movimento, limite e abertura. O corpo é nosso lugar, nossa casa, nosso carro, nossa chegada e partida. Falamos hoje quase com naturalidade sobre o pós-humano, clones, cyborgs, mas ainda pensamos em corpo, porque aprendemos a identificar corpo e vida. O corpo humano no mundo e o corpo do mundo são fontes primárias de conhecimento. A começar dos limites e funções do corpo, dentro/fora, aparecer/desaparecer, por meio do corpo elaboramos forma e linguagem, semelhança e diferença (PESSOA, 2013, p.10).

Nesse sentido a perspectiva da Teoria da Complexidade se coaduna à construção conjunta do processo epistemológico transcendendo tempo e espaço. Compreende-se ser esse o sentido da contribuição de Santos (1997) discutindo a construção do conceito de corporeidade na Grécia antiga, indicando que a visão de Homero fora pautada nas formas do herói devido às necessidades da vida guerreira, mas é em Hesíodo que o autor identifica o corpo deixando de ter a exigência dos atributos de força e robustez, passando a ser rústico e voltado para o trabalho.

Em Homero, o corpo é a fonte da vida, pelo menos enquanto arma para garantir a sobrevivência, e por isso ele era sempre respeitado. Em Hesíodo, a fonte da vida é o trabalho, se o homem não se voltar para o mesmo, passa a ser motivo de desonra e vergonha (SANTOS, 1997, p.76).

O autor aponta para o surgimento de dois tipos de homens: o camponês e o aristocrata. Para o primeiro a corporeidade não se constitui como ideal de beleza, já para o segundo é a busca nos jogos e práticas atléticas que o ideal heróico se constrói. Desta forma, é possível ampliar o olhar e perceber que as alternativas de modelação da corporeidade ainda presentes na pós-modernidade são as mesmas vividas pelos homens entre os séculos IX e VI a. C. (Períodos Homérico e Arcaico), a ginástica para os ricos e o trabalho para os que perderam a fortuna.

A perspectiva da Arte da Memória, também, permite assumir esse olhar atemporal e transitar pelo tempo realizando recuo epistemológico para identificar olhares comuns. A arte da memória foi inventada pelos gregos, atravessou a antiguidade clássica, sobreviveu ao desmantelamento

do sistema educacional latino durante a Idade Média, inicialmente foi abandonada no período do Renascimento, mas, depois, floresceu e ampliou suas influências e, com a chegada do século XVII, transformou-se novamente e participou ativamente do crescimento do novo método científico. Na sua origem, ela propõe um conjunto de regras para a memorização de ideias ou palavras constituindo uma técnica de imprimir lugares e imagens na memória, fazendo com que um orador possa reproduzir longos discursos com precisão infalível (COIMBRA, 1989).

Essa arte memorativa teria como fim último unir ou re-unir a alma individual com a Alma do mundo, adquirindo nesta a potência criadora ou recriadora das ideias divinas:

O ser humano individual seria uma imagem do universo em miniatura, a mente humana seria idêntica à mente divina, que compõe o cerne de todas as coisas, e exercer as faculdades de imaginação e memória permitiria ao homem ascender a verdades ocultas do universo. Portanto dentro de si as sete chaves (Analogia, Vibração, Polaridade, Ritmo, Causa e Efeito, Gênero, Mentalismo), das quais teria se esquecido, o homem sente a necessidade da arte de recordar, pois cada chave seria a semente de um poder anímico (COIMBRA, 1989, p.04-05).

A argumentação sustentada na lógica aristotélica como auxiliar para uma reflexão radical do fenômeno corporeidade foi aplicada por Souza (2017) visando demonstrar a relevância de transcender o que tem sido proposto, especialmente para a perspectiva temporal e compreender que no reaprender a sentir nosso corpo reencontramos o saber presente sempre conosco, porque somos corpo.

O autor afirma que é preciso despertar a experiência sem perder contato com o corpo e com o mundo nos tornando sujeitos da percepção, pois o mundo e o corpo são a ciência do ser (ontológicos), os quais não são reconhecidos em ideia, mas sim, são o próprio mundo e corpo como corpo-cognoscente. Assim, compreendeu ser relevante aplicar a Analítica (raciocínio da lógica aristotélica por meio do silogismo) argumentando sobre como a percepção radical da corporeidade está para uma percepção verdadeira de consciência transcendental do ser humano.

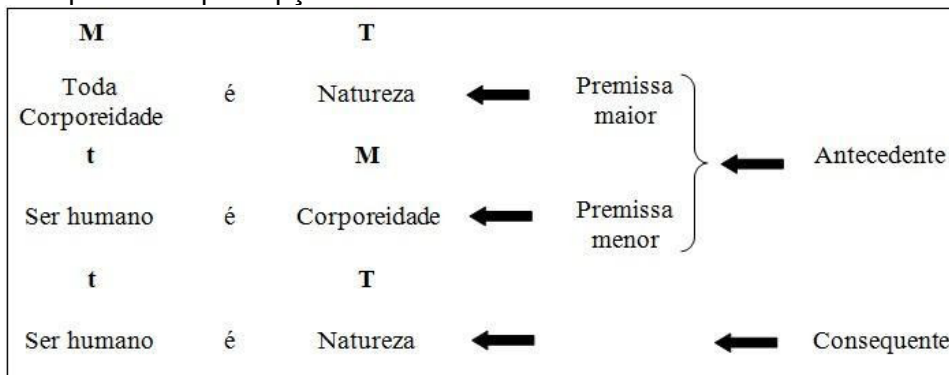


Figura 1. Silogismo entre Ser humano, Corporeidade e Natureza (SOUZA, 2017, p. 111).

Sendo assim, pensar o corpo e corporeidade por meio de aproximações atemporais entre pensamentos filosóficos para obter uma perspectiva complexa permite transcender o tempo e buscar mudar uma trajetória de formação acadêmica tradicional, indo ao encontro das raízes do que corporeidade é; fato que poderá contribuir para mais bem compreender o Se-Movimentar e o conhecimento da Educação Física escolar.

A COMPREENSÃO DA CORPOREIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA COMPLEXA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No início desta redação apresentaram-se os pressupostos que, esperava-se, auxiliariam na sustentação da argumentação, pois o reconhecimento do “estado da arte” das publicações científicas recentes em Educação Física, a busca pela superação do corpo dicotômico na sociedade moderna por meio de uma visão de complexidade como via de transcendência para uma compreensão radical seriam adequadas para a necessária aplicação desse conhecimento à Educação Física escolar.

Considerando o processo de discussão apresentado durante a trajetória deste ensaio, é possível constatar que o pensamento contemporâneo está ancorado predominantemente em pressupostos dualistas. Como limite, o dualismo associa à aprendizagem somente o que se passa na mente. Em consequência, a educação atém-se ao controle e à normalização de corpos obedientes, disciplinados, saudáveis e produtivos (BECKETT & MORRIS, 2001; OVENS & POWELL, 2011).

Compreende-se que a dinâmica de elaboração de saberes nas aulas de educação física esteja ligada à totalidade da vida como via de acesso à reflexão sobre as grandes e absolutas verdades, pois se assim não forem de nada contribuirão para a verdadeira felicidade humana. Para tanto, professores precisam estar preparados para superar ambientes de aprendizagem orientados à “cognição desincorporada”, como se pensamento e movimento estivessem dissociados anacronicamente um à parte do outro.

A aprendizagem precisa ser significativa não somente em termos de conhecimentos de interesse dos alunos e alunas, mas compreender questões de justiça social, equidade, relacionamentos e aspectos (inter) pessoais (espirituais, mentais, sociais, emocionais, físicos etc.) de modo convergente, sem dicotimizá-los. Os próprios professores podem buscar esse princípio de reinventar-se considerando as novas responsabilidades sociais, as quais pedem o exercício da criatividade, desenvolvimento das capacidades por meio de leitura, investigação, experimentação, interação com o meio ambiente, resolução de problemas integrando assim o conhecimento adquirido com a realidade vivida.

No entanto, apesar dos esforços realizados por diversos estudiosos para uma mudança mais radical da prática pedagógica em Educação Física, ainda são observadas dificuldades nos professores da área em compreender novas tendências pedagógicas, mudar comportamentos tradicionais, assim como implantar conhecimentos desenvolvidos no âmbito acadêmico para a formação profissional e o cotidiano escolar (ANTUNES *et al.* 2005).

Desse modo, reconhece-se que a complexidade nos modos criativos de interagir implica na abertura dos processos de ensino e de aprendizagem à emergência de possibilidades na intervenção de professores e professoras para expandir espaço e experiências do que é pedagogicamente possível (SUMARA & DAVIS, 1997), pois as reflexões sobre a complexidade de suas práticas são permeadas por intencionalidades e emoções que, segundo Kortaghen (2017), podem explicitar “verdades inconvenientes” que, por sua vez, podem ser vitais para potencializar o percurso da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F.H.C.; DANTAS, L.E.P.B.T.; BIGOTTI, S.; TOKUYOCHI, J.H.; TANI, G.; BRASIL, F.K.; ANDRÉ, M. Um retrato da pesquisa brasileira em educação física escolar: 1999-2003.

MOTRIZ, Rio Claro, vol. 11, n 3, p. 179-184, 2005.

BATESON, G. **Natureza e espírito**. Coleção Ciência Nova no.3 (tradução Maria do Rosário Carrilho). Portugal: Publicações Dom Quixote Lda, 1987.

BECKETT, D. & MORRIS, G. Ontological performance: Bodies, identities and learning. **Studies in the Education of Adults**, 33 (1) 35- 48, 2001.

BEZERRA, F. L. L.; MOREIRA, W. W. Corpo e Educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75, 2013.

SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIM, K. S. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun. 2008.

FEDERICI, C. A. G., GUZZO, M. S. L., ROBLE, O. J. & TERRA, V. D. S. Espinosa, alegria e conhecimento em educação física. **Pensar a Prática**, 17 (1) 26-38, 2014.

FEYNMAN, R. P. **Física em seis lições**. (Tradução Ivo Korytowski). 2ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FRANCO, M. A.; MENDES, M. I. B. S. Fenomenologia e Educação Física: uma revisão dos conceitos de corpo e motricidade. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 209-218, setembro/2015.

HEISENBERG, W. **A parte e o todo**: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política. (Tradução Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

KORTHAGEN, F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 23 (4) 387-405, 2017.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. (Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. (Tradução José Artur GIANOTTI e Armando Mora d'Oliveira). São Paulo: Perspectiva, 2005.

MORIN, E. **O método 1: A natureza da Natureza**. (Tradução Maria Gabriela de Bragança). Portugal: Publicações Europa-América, Lda, 1997.

OVENS, A. & POWELL, D. Minding the body in physical education. In S. Brown, (Ed.), **Issues and controversies in physical education: policy, power and pedagogy**. Auckland: Pearson, 2011.

PENROSE, R. **A mente nova do rei**: computadores, mentes e as leis da física. (Tradução de Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Campus, 1993.

PESSOA, L. G. Caos forma: dois pontos – Um olhar sobre a forma a partir do mito, do corpo e da cidade. **Revista Digital Imagens da Cultura & Cultura das Imagens**. Vol.1. n.3, Maio, 2013.

PRIGOGINE, I; STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. (Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2.ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, 168 p. (Coleção educação física).

SANTOS, L. C. T. A atividade física e a construção da Corporeidade na Grécia antiga. **Revista da Educação Física/UEM**, 8(1): 73-77, 1997.

SOUZA, M. T. A corporeidade como demonstração da natureza universal: a educação física como via de acesso à consciência transcendente. In: SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.;

VENÂNCIO, L.; FREIRE, E. S. (Org.). **Educação Física escolar**: diferentes olhares para os processos formativos. Curitiba: CRV, 2017.

SUMARA, D. J. & DAVIS, B. Enlarging the space of the possible: complexity, complicity and action-research practices. In T. Carso & D. Sumara, (Eds.), **Action-research as living practice**. New York: Peter Lang, 1997.

TANNÚS, F. M. S.; LIMA, L. O.; CAMPOS, M. V. S.; MOREIRA, W. W. As possíveis abordagens sobre corpo/corporeidade nos programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo: o estado da Arte. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 113-126, 2018.

RECEBIDO 17/09/18

APROVADO 10/12/18

SOBRE OS AUTORES:

MAURÍCIO T. TEODORO DE SOUZA. Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1983). Mestre (1994) e Doutor (2001) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Cidade de São Paulo. Membro do corpo de editores da Revista Brasileira de Ciência e Movimento (0103-1716), Revista Pulsar On-line e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Investiga a área de Educação Física com ênfase em: Metodologia de Ensino em Educação Física, Manifestações da Cultura Corporal e Estudos da Teoria da Complexidade aplicados à Educação Física.

LUIZ SANCHES NETO. Luiz Sanches Neto. Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel (1994-98) e Licenciado em Educação Física (1997-99) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre (2000-3) e Doutor em Pedagogia da Motricidade Humana (2011-14) com Pós-Doutorado em Educação (2015-16) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Estudante pesquisador visitante na Université de Montréal, Québec, Canadá (2013-14) com projeto financiado pela FAPESP. Trabalhou em universidades na região metropolitana, interior e litoral de São Paulo (2001-16), em escola da rede pública municipal (2002-7) e coautor do currículo de Educação Física da rede pública estadual (2007-8). Pesquisa temáticas relacionadas à Educação Física Escolar: sistematização de princípios curriculares, autoestudo e narrativas (auto)biográficas, práticas colaborativas e processos formativos permanentes de professores(as). Membro do grupo autônomo de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (desde 2005), NEPEF-FPCT (Unesp) [Antena CRIFPE-Brasil], GEPEFEC (USJT), da rede internacional de pesquisa SINC - Special Interest Network in Complexity, AERA - American Educational Research Association e ISATT - International Study Association on Teachers and Teaching (desde 2011). Atualmente é coordenador do eixo de pesquisa sobre processos formativos colaborativos (Saberes em Ação - IEFes), colaborador do projeto CASA de Interdisciplinaridade (UFC) e responsável pelas relações internacionais da Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Professor Universidade Federal do Ceará - Instituto de Educação Física e Esportes. Brasil
ALAN OVENS. Professor The University of Auckland - School of Curriculum and Pedagogy. Nova Zelândia.