

A RELAÇÃO COM O SABER E A CORPOREIDADE EM MOVIMENTO: APROXIMAÇÕES COM O COMPORTAMENTO INTELIGENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND THE BODY IN MOVEMENT: APPROACHES TO INTELLIGENT BEHAVIOR IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

LA RELACIÓN CON EL SABER Y EL CUERPO EN MOVIMIENTO: APROXIMACIONES COM EL COMPORTAMIENTO INTELIGENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Luciana Venâncio¹

luciana_venancio@yahoo.com.br

Luiz Sanches Neto²

luizitosanches@yahoo.com

RESUMO

Neste artigo, nos apropriamos da temática “corpo e movimento”, considerando que a relação com o saber na educação física escolar ocorre em um tempo pedagogicamente necessário e próprio de cada sujeito. Quando o(a) aluno(a) coloca-se em movimento, permite-se: compreender alguns conceitos com o corpo, aprender a reconhecer que o saber está no próprio corpo em movimento e explicitar que aprender é usar o corpo em diferentes situações. O nosso objetivo é aproximar a temática do “corpo e movimento” à noção de relação com o saber que subsidia o comportamento inteligente. Exploramos os meandros da complexidade do ser humano, a partir do conceito de Se-Movimentar, enquanto movimento próprio de cada sujeito que age e pensa de modo dialógico com o mundo, fazendo emergir condutas consideradas autônomas, criativas e inteligentes que, por sua vez, vão sendo transformadas à medida que o mundo lhe impõe obstáculos a serem respondidos. Consideramos que, nesse sentido, o lugar da fala de cada sujeito será tido como um instrumento da reflexividade.

PALAVRAS-CHAVE: EXPLICITAÇÃO; EDUCAÇÃO BÁSICA; CORPO E MOVIMENTO.

ABSTRACT

In this article, we are using the theme “body and movement”, considering that the relationship with knowledge in school physical education occurs in a time that it is pedagogically necessary and it is unique to each individual. When the student moves, he or she allows himself or herself to understand some concepts with the body, to learn to recognize that knowledge is in the body in motion

1 universidade Federal do Ceará

2 universidade Federal do Ceará

and to explain that learning is to use the body in different situations. Our goal is to bring the theme of “body and movement” closer to the notion of relation to knowledge of the intelligent behavior. We explored the intricacies of human complexity, from the concept of *Sich-Bewegen*, as the proper movement of each individual who acts and thinks in a dialogical way with the world, leading to the emergence of autonomous, creative and intelligent behaviors, which are being transformed as the world imposes obstacles on them. We consider that, in this sense, the speech of each individual will be considered as an instrument of reflexivity.

KEY WORDS: EXPLICITATION; ELEMENTARY SCHOOL; BODY AND MOVEMENT.

RESUMEN

En este artículo, nos apropiamos de la temática “cuerpo y movimiento”, considerando que la relación con el saber en la educación física escolar ocurre en un tiempo pedagógicamente necesario y propio de cada sujeto. Cuando el alumno (a) se pone en movimiento, se permite comprender algunos conceptos con el cuerpo, aprender a reconocer que el saber está en el propio cuerpo en movimiento y explicitar que aprender es usar el cuerpo en diferentes situaciones. Nuestro objetivo es aproximar la temática del “cuerpo y movimiento” a la noción de relación con el saber que subsidia el comportamiento inteligente. En el sentido de que el humano se va transformando a medida que el mundo le impone obstáculos a ser respondidos. Consideramos que, en ese sentido, el lugar de habla de cada sujeto será considerado como un instrumento de la reflexividad.

PALABRAS CLAVE: EXPLICITACIÓN; EDUCACIÓN BÁSICA; CUERPO Y MOVIMIENTO.

INTRODUÇÃO

Neste artigo exploramos os meandros da complexidade do ser humano, a partir do conceito de *Se-Movimentar* (*Sich-Bewegen*), enquanto movimento próprio de cada sujeito que age e pensa de modo dialógico com o mundo, fazendo emergir condutas consideradas autônomas, criativas e inteligentes que, por sua vez, vão sendo transformadas à medida que o mundo lhe impõe obstáculos a serem respondidos. Nesse sentido, entendemos que o tempo da escolarização, em si mesmo, pode ser um obstáculo porque é formalizado linearmente. Para romper essa limitação, ou seja, para responder ao obstáculo da temporalidade, o processo educacional escolar de crianças e de jovens precisa fazer emergir condutas humanas capazes de atribuir sentido às vivências e às experiências que são constituídas com a educação física.

Bachelard (1996) destaca que os(as) professores(as) precisam compreender que os(as) estudantes detêm vários conhecimentos antes mesmo de ir para a aula. Conhecimentos empíricos constituídos que entram em confronto com formas tradicionais de conceber o ensino, atribuindo valor ao acúmulo e apropriação de conceitos que desconsideram as possibilidades dos estudantes fazerem inferências e elaborarem conhecimentos na perspectiva científica. Salienta o autor que o conhecimento empírico não pode ser subestimado, precisa ser considerado como constituinte do conhecimento científico. O conhecimento científico é provisório, não detém a verdade absoluta.

Há duas décadas que a noção de relação com o saber proposta por Charlot (2000) vem sendo difundida em diferentes países e com aproximações teórico-metodológicas em diversas áreas (CAVALCANTI, 2015; VENÂNCIO, 2014). Os elementos que constituem a noção de relação com o saber, Charlot (2000), podem contribuir para que aspectos dos processos de ensinar e de aprender com a educação física escolar sejam mais bem investigados, com a intenção de ampliar e aprofundar os sentidos que os(as) estudantes atribuem às suas próprias experiências vividas. Essa perspectiva

vem sendo defendida por Venâncio (2014, 2017), que realizou uma investigação, com características longitudinais, a partir de seu próprio trabalho com estudantes de uma escola pública municipal da periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo. A pesquisa de Venâncio (2014) apresentou algumas relações de saberes que foram estabelecidas pelos(as) estudantes com a educação física, com destaque para várias unidades epocais (FREIRE, 2005).

Freire (2005) sugere que essa dinâmica orienta a tomada de decisão diante de determinados temas, ao tempo próprio de cada educando. Permite que sejam valorizados os contextos concretos vividos e as experiências geradas, já que determinados temas permanecem atuais e emergem na existência do confronto com as diferentes realidades históricas e concretas.

As unidades epocais são assim definidas:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, 2005, p. 107).

Neste artigo, nos apropriamos das relações emergentes a partir da temática “corpo e movimento” (VENÂNCIO, 2014). Para alguns(as) estudantes, segundo Venâncio (2017), a relação com o saber na Educação Física escolar ocorre em um tempo pedagogicamente necessário e próprio de cada sujeito. Isso ocorre porque quando cada aluno(a) coloca-se em movimento, o faz com seu corpo, bem como com todos os seus recursos orgânicos e transcendentais, e permite-se: compreender alguns conceitos com o corpo, aprender quando reconhece que o saber está no próprio corpo em movimento e quando explicita que aprender é usar o corpo em diferentes situações. O nosso objetivo é aproximar a temática do “corpo e movimento” à noção de relação com o saber que subsidia o comportamento inteligente.

COMPLEXIDADE, CORPOREIDADE E RELAÇÕES CONVERGENTES COM OS SABERES

A criticidade da nossa fundamentação teórica advém de quatro dinâmicas convergentes entre si, que denotam a especificidade do trabalho do professorado com a educação física na educação básica (SANCHES NETO; BETTI, 2010). Nessa perspectiva, as imbricações que os sujeitos têm no trabalho pedagógico, compreendido por suas relações na cultura, no movimento, no corpo e no ambiente, são tidas como indissociáveis e como intersubjetivas. Porém, para que se concretizem, é necessário que os(as) professores(as) sejam valorizados(as) como sujeitos responsáveis por pesquisar sobre si próprios(as), ao compartilharem os sentidos e os indícios qualitativos do seu trabalho com a educação física.

A complexidade nas ações de cada professor(a) que se assume como pesquisador(a) é ainda maior quando pressupomos que cada aluno(a) é pleno(a) de idiosincrasias e pensante acerca de seus movimentos e de suas relações. Assim, o obstáculo que se impõe historicamente nas situações concretas de aula é a prática de movimentos de modo alienante em relação ao sujeito do movimento. Essa condição persiste quando o(a) estudante não compreende minimamente as implicações dos movimentos que realiza e, de modo mais agudo, quando não tem uma conduta (auto)crítica acerca de seu próprio movimento. Esse obstáculo remete-nos à asserção dicotômica do ser humano, dissociado em corpo e mente, e por vezes em corpo, mente e alma (SANCHES NETO; BETTI, 2010).

As dicotomias reduzem o corpo a um elemento secundário e fragmentado, principalmente as separações entre corpo e alma (a partir da *paideia* platônica) e entre corpo e mente (partindo do

cogito cartesiano). Essas rupturas são um dos principais obstáculos à valorização da educação física escolar, pois temas centrais, como o corpo e o movimento, são secundários nos contextos dicotômicos (MORGAN; MEIER, 1988). Retomamos, assim, a problemática de como a educação física escolar deve tratar o corpo?

Segundo Sanches Neto e Betti (2010), a dicotomia entre corpo e alma significou um predomínio de noções absolutas como dogmas. O corpo foi considerado uma coisa relativa, parcial, que atrapalhava a “pureza” da alma associada à comunhão que os seres humanos poderiam ter com as noções absolutas de verdade, justiça, valor, beleza etc. Essa separação possibilitou, posteriormente, um teocentrismo religioso e implicou na aceitação do predomínio da alma (considerada imortal) sobre o corpo por vários séculos até a atualidade.

Apenas no rompimento da Idade Média esse pensamento começou a ser confrontado mais acentuadamente na sociedade europeia, influenciando também a invasão portuguesa ao Brasil. Contudo, essa confrontação não significou perda de religiosidade, mas ao contrário, fortaleceu várias doutrinas que buscaram aproximar-se do pensamento científico que se iniciava. Assim irrompeu o antropocentrismo a partir do *cogito ergo sum* de Descartes, o primeiro pensador a estabelecer uma diferença formalizada entre o corpo e a mente, mas sem secularizar a alma (SANCHES NETO; BETTI, 2010).

Sanches Neto e Betti (2010) explicam que o pensamento “penso, logo sou” ou, menos literalmente “penso, logo existo”, significou que o ser humano podia pensar, com uma mente própria, ou existir por si mesmo, independentemente da vontade de Deus. Desde então têm predominado o pensamento objetivo e a racionalidade, por meio das ciências positivas, estabelecendo as estruturas curriculares tradicionais que estão presentes nas escolas e universidades por todo o mundo. A fragmentação entre teoria e prática está na política educacional brasileira, na qual há separação entre educação intelectual (da mente), moral (da alma) e física (do corpo), conforme Bracht (1999) e Negrão (2008).

Algumas proposições teorico-metodológicas constituíram-se em referências à intervenção dos(as) professores(as), buscando autonomia, superação e emancipação perante o obstáculo dicotômico, engendrando um conflito epistemológico entre axiologia e teleologia (BETTI, 1994, 1996). Todavia, buscar convergências dentro de divergências parece ser viável no processo histórico da educação física escolar brasileira, com matizes peculiares (DAOLIO, 1998; SOARES, 1994). Neste artigo, apoiamos-nos na aproximação realizada por Venâncio (2014, 2017) entre a perspectiva de Kunz (2004) para a educação física e suas relações com as perspectivas de Charlot (2000) e de Freire (1996) no campo da educação.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nossa escolha por um caminho viável, dentre vários percursos possíveis, é característica de uma concepção científica que consegue encontrar sentidos políticos afirmativos para romper o relativismo na chamada “pós-modernidade” do pensamento científico (ROSENAU, 1992). Contudo, conforme Latour (1994), cabe considerar que no Brasil talvez nunca tenhamos sido “modernos”, quanto mais “pós-modernos” nas teorias educacionais contemporâneas. Então, para que a escolha metodológica seja coerente, é necessário que os critérios de legitimação não se coadunem com práticas circunstanciais de validação acadêmica e de aplicabilidade nos campos profissionais (NÓVOA, 2010).

Segundo Rosenau (1992), no “pós-modernismo” afirmativo o universo é complexo e as ciências têm o propósito de eliminar seus próprios limites e buscar novas teorizações, por meio da interpretação, da intertextualidade e da valorização dos sujeitos. Os métodos investigativos incluem

a emoção, a intuição e a imaginação com padrões fundamentados na hermenêutica. Para Ovens (2018), a noção de “pós-modernidade” traz em si uma perspectiva que desloca a contextualização da problemática das pesquisas, devido à aparente - porém falsa - superação das condições materiais e processos históricos que engendram o contexto de nossas vidas. Em suma, é necessário enfrentar com estratégias metodológicas ousadas os obstáculos que o mundo nos coloca como professores(as) e como pesquisadores(as) da educação física escolar.

Para tanto, realizamos meta-análise no conjunto de dados gerados por Venâncio (2014) e, sobretudo, detivemo-nos no escopo da temática sobre o “corpo em movimento”, elaborada por meio de entrevistas de explicitação. Para Vermersch (2004, 2010), a explicitação permite a emergência de uma forma de ajudar o sujeito a reportar-se a um momento singular, trazê-lo à tona no presente e detalhar a sua descrição, mediante algum dispositivo adequado, como um plano de ação e um local propício. Os elementos sensoriais são, assim, essenciais no processo de rememoração do vivido.

A CORPOREIDADE E O COMPORTAMENTO INTELIGENTE: ANTECEDENTES TEÓRICOS

Há concepções e olhares diversos para o movimento (do ser) humano, permeando-lhe com ênfase no seu significado e intencionalidade nos aspectos (inter)pessoais do corpo, nos elementos da cultura e nas demandas concretas do ambiente. Por isso, faremos uma análise mais complexa dessas características. O movimento é indissociado do ser humano, como sujeito de seu próprio movimento, e compreende em si elementos ontogenéticos e filogenéticos característicos da espécie, bem como uma relação dialética com o meio ambiente (SANCHES NETO; BETTI, 2010).

A educação física escolar brasileira relaciona-se à ontogênese e à filogênese porque tendeu à predominância de aspectos biológicos durante mais de três quartos do século XX, sob influência de interesses sobrepostos à instituição escolar (higiênicos, militares e esportivos, sobretudo). Porém, a contextualização e a crítica na elaboração de saberes é um pressuposto para o uso da inteligência em sua plenitude, que caracteriza a humanidade, considerando (de modo não dicotômico) as funções diferenciadas da inteligência e também o papel do corpo no comportamento inteligente (DREYFUS, 1992).

Ao afirmar que o comportamento inteligente do ser humano depende de seu corpo, e de seu movimento, precisamos aprofundar essa asserção para além dos modismos mercadológicos, numa tentativa também de superação do conflito presente nas dicotomias que envolvem esse tema (SANCHES NETO; BETTI, 2010). Conforme Dreyfus (1992), ao antecipar possíveis efeitos do processo de globalização em relação à inteligência artificial e à racionalidade humana, há crença de que as fundamentações tradicionais da cientificidade (as argumentações psicológicas, epistemológicas e ontológicas) têm algo em comum: elas assumem que o ser humano deve ser um dispositivo que calcula de acordo com regras, a respeito de dados que tomam a forma de fatos atômicos. Essa visão seria reforçada pela confluência da racionalidade a regras explícitas e pela invenção do computador digital, que calcula de acordo com essas regras.

Para Dreyfus (1992), em alguma outra cultura, o computador digital possivelmente teria se parecido mais com um modelo desprezioso para a criação de razão artificial, mas em nossa tradição, ele parece ser o próprio paradigma de inteligência lógica. Parece somente aguardar pelo programa apropriado para obter os atributos essenciais da racionalidade humana. Mas, tal visão alternativa teria muitos obstáculos a superar, segundo Dreyfus (1992). O maior deles é que essa visão não pode ser apresentada como uma explicação científica alternativa, pois as coisas que realmente

“valem” como “uma descrição completa” ou uma explicação são determinadas pela tradição, à qual se procura uma alternativa. O autor afirma que o pensamento ocidental já se comprometeu ao que “vale” como explicação do comportamento humano. Deve ser uma *teoria da prática*, que trate o ser humano como um dispositivo, um objeto que corresponda à influência de outros objetos, de acordo com leis ou regras universais.

Porém, ainda de acordo com Dreyfus (1992), é exatamente essa teoria que, após dois mil anos de refinamento, tornou-se suficientemente problemática, a ponto de ser rejeitada por filósofos de várias tendências dentro da tradição ocidental. Não é qualquer explicação específica, então, que falhou, mas toda estruturação conceitual ao assumir que uma explicação do comportamento humano pode e deve ser da forma platônica. Essa forma platônica teve sucesso nas explicações físicas, mas falha quando entende que o mundo humano poderia ser tratado como o universo físico, com situações humanas complexas que também poderiam ser tratadas como estados físicos.

Se toda essa abordagem falhou, então, ao propor uma rota diferente, deve-se propor: um tipo diferente de explicação; um tipo diferente de resposta à questão “como o ser humano produz comportamento inteligente?”; ou mesmo um tipo diferente de pergunta, sugerindo que a noção de “produzir” conhecimento (ao invés de simplesmente exibi-lo) já está impregnada pela tradição. Essa resposta tomaria a forma de uma descrição fenomenológica do comportamento envolvido (DREYFUS, 1992). Ela poderia fornecer um entendimento sobre a possibilidade de encontrar as características gerais de tal comportamento inteligente. Tal procedimento pode ser explicativo, se for aprofundado, tentando descobrir os aspectos fundamentais da atividade humana que servem como condições necessárias e suficientes para todas as formas de comportamento.

CORPOREIDADE E COMPORTAMENTO INTELIGENTE: ALTERNATIVAS

Assim, na tentativa de desenvolver uma visão alternativa emergente, deve-se confrontar as fundamentações básicas da tradição (psicológica, epistemológica e ontológica) com uma descrição fenomenológica da estrutura do comportamento humano. Deve-se, contudo, ser nítido que o empreendimento é mais vago e menos experimental do que metodologias comportamentais ou intelectualistas que se queira superar. Não se deve, ainda, esquecer as questões significativas que originaram a pesquisa, nem se deve estar tão ávido por resultados experimentais, que podem não conduzir a novas descobertas (DREYFUS, 1992).

Conseqüentemente, deve-se valorizar as ideias e descobertas que possibilitem essa perspectiva, mesmo que pareçam prematuras, vagas e improdutivas para se pesquisar em um estágio particular de técnica e compreensão. Ao assumir essa sugestão, finalmente, pode-se perceber a necessidade de explorar uma área negligenciada nas ciências, por exemplo, na área da computação e em inteligência artificial ou em outras, como a educação física, que tenham por preocupação precípua o seguinte problema, que poderia delinear todo comportamento inteligente: qual seria o papel do corpo na organização e unificação de nossa experiência?

Os adeptos das fundamentações tradicionais (das bases psicológicas e epistemológicas) de que o comportamento humano deve ser formalizável para que possa ser reproduzido ou ensinado são forçados a desenvolver uma teoria de comportamento inteligente que não se relacione ao fato de que o ser humano tem um corpo. Isto porque, numa análise ao extremo, deve-se ponderar que sistemas artificiais obviamente não têm um corpo (DREYFUS, 1992). Aliás, ao valorizar o “componente cognitivo” na inteligência do ser humano, comumente se assume que o corpo pode ser dispensado da análise, bem como seu potencial de movimento.

Esses pensadores, segundo Dreyfus (1992), apenas seguem a tradição, que desde Platão a Descartes tem pensado no corpo enquanto um obstáculo à inteligência e à razão, ao invés de ser um elemento indispensável. Mas, conforme o autor, apesar de não ter consciência da diferença entre uma situação qualquer e um estado físico, Descartes já havia percebido que a mente pode lidar com um número indefinido de situações, enquanto uma máquina apenas poderia lidar com um conjunto limitado de estados, de modo falho. Essa limitação do mecanismo, segundo Descartes, demonstraria a necessidade de uma suposta alma imaterial.

Contudo, tem sido o lado corporal do comportamento inteligente que tem causado os maiores problemas para pesquisas científicas mais recentes, como na área de inteligência artificial. Assim, um cérebro (mente) em um recipiente isolado, ou um computador digital, ainda não seria capaz de responder a novos tipos de situações, porque nossa capacidade de estarmos envolvidos em uma situação depende não apenas da flexibilidade de nosso sistema nervoso, mas de nossa capacidade de nos engajarmos em atividades práticas. Convém notar que tal noção de prática pressupõe a realização de movimentos de modo a compreender seus significados.

Segundo alguns cientistas que investigam essa área, a automação de um sistema nervoso central flexível será algo realizável muito antes de uma flexibilidade comparável ser possível nos sistemas sensitivo, manipulativo e locomotor. Um outro aspecto fundamental apontado por Dreyfus (1992) é o modo de representação usado pelos computadores e pelos seres humanos. Os seres humanos têm uma percepção global do mundo e das situações em que se envolvem, ao contrário das técnicas digitais de computação, cuja representação é fragmentada. Na percepção humana, o todo é maior e mais complexo do que a soma das partes isoladas, ou seja, a fragmentação que impossibilita a noção de totalidade para uma máquina, não a impossibilita para um ser humano, pois a própria percepção humana tende a ser completa, mesmo quando exposta a fragmentos. Essas asserções associam-se a metodologias de ensino na área de Educação Física, que focalizam ora a totalidade dos movimentos ora a parcialidade dos mesmos, a partir de um referencial psicológico, por exemplo, a teoria *Gestalt*.

Conforme a análise de Dreyfus (1992), no caso da percepção e do reconhecimento de padrões, como os padrões motores, é uma imagem global que predomina. Geralmente, ao adquirir uma habilidade (aprender a dirigir, dançar ou pronunciar uma língua estrangeira, por exemplo), precisamos seguir as regras pouco a pouco, e conscientemente. Porém, chega um momento em que podemos executar essa habilidade automaticamente (automatismo ao nível efetor, conforme pesquisas na área de controle motor, ou equivalente ao “reflexo”, no senso comum). Nesse ponto, parece que não se está simplesmente seguindo essas mesmas regras rígidas inconscientemente, mas que já se possui um padrão muscular global que dá sutileza e flexibilidade a nosso comportamento.

Essas habilidades corporais permitiriam não apenas reconhecer objetos em cada modalidade sensorial, mas, pela equivalência de nossas habilidades de exploração, podemos ver e tocar o mesmo objeto, por exemplo. Um computador, para realizar essa mesma tarefa, necessitaria ser programado para elaborar uma listagem das características do objeto analisado visualmente, e comparar com uma outra lista de dados armazenados referentes a receptores de sensações táteis sobre o mesmo objeto (DREYFUS, 1992). O corpo humano permite ultrapassar essa análise formal, essa comparação dos aspectos comuns no campo visual e tátil. Desse modo, uma habilidade, ao contrário de uma resposta fixa ou um conjunto de respostas, seria algo que pode ser usado para lidar com uma situação em um número indefinido de maneiras. Seria um certo tipo de solução para situações problemáticas que apresentam uma forma geral, analogamente a padrões, sem necessariamente serem estereotipadas.

Nesse ínterim, Dreyfus afirma que reconhecer padrões é relativamente fácil para os computadores digitais, se houver poucos elementos que definam esses padrões; se o padrão analisado for complexo,

torna-se uma tarefa virtualmente impossível, devido ao grande número de elementos e à interação entre tais elementos, de acordo com os métodos atuais. Os fenomenólogos transcendentais afirmam que o ser humano reconhece padrões complexos ao projetar um “todo incompleto”, que é progressivamente preenchido pelas experiências anteriores. Já os fenomenólogos existenciais têm relacionado essa capacidade ao nosso corpo, que é ativo e interconectado organicamente, pronto para responder às demandas do ambiente. Sendo o reconhecimento de padrões uma habilidade corporal básica a todo comportamento inteligente, questiona-se conclusivamente a possibilidade da inteligência artificial em lidar com a ausência de um corpo (DREYFUS, 1992).

A aproximação dessas ideias à educação física escolar depreende, por um lado, a importância de se considerar o corpo humano de modo indissociado do ser, em que pese a inadequação terminológica da “educação física” no currículo escolar nesse sentido. Por outro lado, a necessidade de que sejam elaborados saberes concretos também se faz notória na educação física escolar, uma vez que o movimento não detém somente um viés prático, motor ou físico, mas tem significado próprio para o sujeito que se movimenta, especialmente se for considerado um conteúdo escolar *per se* ou por suas derivações. Cabe uma aproximação com o conceito de “Se-Movimentar”, traduzido a partir da expressão alemã *Sich Bewegen*, que seria o movimento próprio do sujeito que se movimenta (BETTI et al., 2007). O diferencial essencial é o foco na intencionalidade própria que cada sujeito tem ao realizar o movimento. Essa intencionalidade original é que estaria associada às condutas e comportamentos cada vez mais inteligentes.

A CORPOREIDADE E O MOVIMENTO NO COMPORTAMENTO INTELIGENTE: APROXIMAÇÕES

A seguir apresentaremos alguns aspectos destacados por estudantes que foram questionados por Venâncio (2014) para que explicitassem a própria compreensão a respeito da relação com o saber na e com a educação física. A categoria “corpo e movimento” refere-se ao caráter situacional de si mesmo, ou seja, refere-se a algo que está no sujeito durante a sua ação. Diz respeito, portanto, ao que está implícito nas ações de cada um e nas suas próprias ações. Refere-se à inteligibilidade concomitante às ações utilitárias de si mesmo, bem como à expressão comunicativa e compreensiva de cada um. Assim há relação com o espaço e tempo vivido pelos sujeitos.

Quando um sujeito se reconhece como um ser de relações consigo mesmo e com o outro, promove suas próprias ações a um patamar inatingível por outra pessoa, porém inteligível por essa que, quando também se reconhece, pode compreender o reconhecimento do outro. O uso de si mesmo é uma possibilidade de reconhecer e travar com o mundo um diálogo promovido por relações das mais variadas formas. Nesse sentido, as relações com os saberes podem estar imbricadas com a formação crítica-emancipatória proposta por Kunz (2004), já que se aproxima das competências objetiva/prática ou instrumental, social e comunicativa, que permitem ao aluno a partir dos seus conhecimentos e habilidades desenvolvidas em contato direto com o mundo, transcender determinados limites e do planejamento de suas ações.

As tematizações dizem respeito ao: corpo e movimento - permite compreender os conceitos com o corpo; corpo e movimento - permite usar o corpo em diferentes situações; corpo e movimento - permite aprender no próprio corpo em movimento.

O significado de algumas expressões associadas à educação física, como o “uso do corpo”, parece inscrever-se em discurso pronto, palavra já dita. A seguir, explicitamos o depoimento de um estudante, que remete a uma possível representação do saber inserida em uma rede de significados

a respeito da preocupação com educação física e sua relação com o corpo humano:

Eu não digo preocupado, eu era moleque ainda, não tinha tanta cabeça assim. [...] eu era “crianção” ainda. Agora que eu estou tendo consciência da importância da educação física naquela época. Se eu fosse um sedentário naquela época talvez eu tivesse algum tipo de complicação e não pudesse trabalhar com tantas dimensões assim. Porque lá no trabalho também, não é só a questão do peso, claro, a gente tem que manusear peças grandes mesmos, mas elas têm o auxílio da ponte rolante, das guias. Só que tem a questão da ergonomia. Tem que entrar em um lugar difícil. Tem a vala, um lugar que você entra embaixo da locomotiva. A locomotiva está sobre o trilho e a vala embaixo, só de você se abaixar e se alongar ali você já está usando o posicionamento do corpo. Com o desenvolvimento que eu tive minha saúde está melhor sim.

Perguntado se caso não tivesse educação física na escola como seria o mundo, o estudante fez o seguinte apontamento:

[...] se não tivesse Educação Física nós não teríamos saúde, disposição para fazer as coisas. [...] para praticar o esporte. Praticar o esporte e aprender. Agora eu não tinha a consciência que eu tenho hoje. Claro que a educação física é importante. Hoje, que eu tenho mais preocupação. Hoje eu posso tirar a conclusão de como foi bom aquela época. Agora naquela época eu nem pensava nisso e não imaginava que ia trabalhar com locomotiva. Hoje em dia mudou totalmente viu?! Grava isso aí em professora!

Para Charlot (2000, p.84):

[...] a relação com o saber inclui provavelmente representações que não são “artefatos”. Frequentemente, porém, são representações de outras coisas, não, do saber. [...] A representação do saber é um conteúdo de consciência (inserido em uma rede de significados) enquanto que a relação com o saber é um conjunto de relações (a própria rede).

O estudante confere ao uso do seu próprio-corpo uma importância fundamental para desempenhar determinadas funções no trabalho que provavelmente não desenvolveria se tivesse tido uma conduta de não participação nas aulas. Apesar de se considerar à época incapaz de atribuir importância à sua própria inserção nas situações de aulas por causa pouca idade. O estudante teve a oportunidade de melhor elaborar em palavras suas aprendizagens, e assim delas tomar consciência.

Os(as) jovens, no entendimento de Charlot (2001, p. 149), aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola, e continuarão aprender, fora dela – ainda que continuem a frequentá-la – coisas essenciais para eles (a vida):

Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender. (CHARLOT, 2001, p.149)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como viabilizar a formação crítica dos(as) alunos(as)? Consideramos que os processos de ensino e de aprendizagem necessitam relacionar-se ao cotidiano dos(as) alunos(as), não de modo simplista, mas enfatizando a sua relevância na resolução de problemas e fomentando a sua apropriação em

diferentes contextos situados. A autonomia para gerenciar as relações entre os conteúdos previamente sistematizados pelo(a) próprio(a) professor(a), as suas condições contextuais de intervenção, a expectativa de seus(as) alunos(as) e suas características, e a realidade global e complexa de sua função docente, implica em analisar todos esses fatores de modo reflexivo, crítico, colaborativo e permanente.

Numa perspectiva crítico-emancipatória, como propõe Kunz (2004), o objetivo da educação física remete ao domínio que cada aluno(a) pode ter de si, do seu corpo-sujeito e, por meio dele, do seu ambiente material e (inter)subjetivo que tem em si valor emancipatório. As diversas formas como habitamos o nosso corpo na vida cotidiana associam-se também, como desejo, às numerosas formas que nunca experimentamos. Na educação física escolar podemos trabalhar o corpo de inúmeras maneiras: o corpo público e privado, o corpo alegria e tristeza, o corpo raiva e carinho, o corpo amor e morte, o corpo atleta e com deficiência, o corpo da modelo e o da freira, o corpo que corre, salta e o corpo água, o corpo que colabora e o que compete.

Concordamos com Charlot (2009) a respeito de que, em certos momentos, podemos prender o corpo em normas e em outros podemos libertá-lo de qualquer constrangimento. Podemos jogar futebol conforme as regras ou, de repente, cancelar alguma regra ou todas elas. Podemos também fomentar que o(a) aluno(a) trabalhe com o seu corpo para sentir-se mais sadio(a) ou mais bonito(a) ou mais forte, variando e comparando os modos de vivenciar o seu próprio corpo.

Consideramos que, nesse sentido, o lugar da fala de cada sujeito será tido como um instrumento da reflexividade. Porém, o objetivo da ênfase na corporeidade não é meramente “falar de”, ainda que a fala seja reflexiva. O propósito é ampliar e diversificar as potencialidades de habitarmos o mundo, cada um(a) como corpo que é sujeito de si, compartilhando o mundo com outros sujeitos incorporados que estabelecem relações com os saberes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BETTI, M. *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

CAVALCANTI, J. D. B. A noção de relação ao saber : história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, Recife, 2015.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H.S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. **Educação física, esporte e sociedade - temas emergentes**, v.3. Aracaju: UFS, 2009, p.231-246.

_____. (Org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DREYFUS, H. L. **What computers still can't do: a critique of artificial reason**. Massachusetts: MIT Press, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3.ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

MORGAN, W.; MEIER, K. **Philosophic inquiry in sport**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1988.

NEGRÃO, R. F. **Origem temporal da expressão "Educação Física" e sua trajetória histórica: uma contribuição**. São Paulo: Plêiade, 2008.

NÓVOA, A. Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar. Conferência de abertura. **Anais do IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

ROSENAU, P. Modern and post-modern science. **Review – Fernand Braudel Center**, v. XV, n. 1, Winter, p. 49-89, 1992.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. As dinâmicas específicas do trabalho com a educação física e a formação permanente do professorado para a docência. In: HUNGER, D. et. al (Orgs). **A educação física e seus desafios: formação, internacional e docência**. Curitiba: CRV, 2011, p.125-144.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, **Universidade Estadual Paulista**, Presidente Prudente, -SP, 2014.

_____. PLANEJAMENTO participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: Venancio, L. et al.(Orgs). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**, 2017, p.65-95.

VERMERSCH, P. Aide à l'explicitation et retour réflexif. **Education Permanente**, n. 160, p.71-80, 2004.

_____. L'entretien d'explicitation. 6.ed.ESF, 2010.

RECEBIDO 27/08/18

APROVADO 10/09/18

SOBRE OS AUTORES:

LUCIANA VENÂNCIO. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista/Unesp-Rio Claro, Especialista em Educação Física Escolar/FEF-Unicamp, Mestre em Educação Física Escolar/Unesp-Rio Claro, Doutora em Educação pela Unesp-Presidente Prudente. Foi bolsista de Doutorado FAPESP (2010-2014). Atualmente é Professora Adjunta Classe A na Universidade Federal do Ceará, no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs). Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS) sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Charlot. Foi professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Acadêmico) em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Tem experiência docente no Ensino Superior e na Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Educação Física. Foi professora efetiva de Educação Física na Rede de Educação Básica do Município de São Paulo (1998-2016). Pesquisa e leciona temas referente à Educação Física escolar, princípios curriculares, formação inicial e permanente, projeto político pedagógico, cotidiano escolar, prática pedagógica, sistematização de conteúdos, pesquisa-ação, processo de ensino e aprendizagem com ênfase nos saberes discentes, elaboração e avaliação de propostas curriculares de Educação Física. Membro do ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching). Membro da REPERES (Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber). É membro do grupo autônomo de professores-pesquisadores em Educação Física Escolar.

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.