

Parte 1 - Educação física e educação: compassos e descompassos da relação formação x intervenção

Formação em educação física e a corporeidade na escola

Samuel Macêdo Guimarães
Juarez Vieira do Nascimento

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GUIMARÃES, S.M., and NASCIMENTO, J.V. Formação em educação física e a corporeidade na escola. In: FARIAS, G. O., and NASCIMENTO, J., orgs. *Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2016, pp. 55-84. ISBN: 978-85-7455-490-7. Available from: doi: [10.7476/9788574554907.0002](https://doi.org/10.7476/9788574554907.0002). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/23pcw/epub/farias-9788574554907.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE NA ESCOLA

Prof. Me. Samuel Macêdo Guimarães

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

INTRODUÇÃO

A importância de colocar em debate a formação de professores de Educação Física é um pensamento reconhecido por muitos profissionais da área. Embora pesquisas sobre esta temática (NASCIMENTO, 2002; 2009; CARVALHO, 2012; FERRAZ; CORREIA, 2012; NASCIMENTO; FARIAS, 2012) tenham oferecido importantes contribuições, há necessidade de refletir criticamente sobre como a Educação Física se organizará para superar os desafios formacionais que se apresentam, principalmente pela diversidade de olhares para seu processo de construção de conhecimentos, nos últimos 20 anos, e pela busca de sua legitimidade como elemento constituinte das práticas pedagógicas no interior da escola.

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira, cuja marca hegemônica constrói cada vez mais demandas no campo tecnológico, indicam a necessidade deste constante repensar sobre a formação dos seres humanos. Ao refletir sobre o assunto, Negri (2001) já indicava a passagem de um mundo para outro, cujo processo é bastante cansativo. Tais transformações parecem indicar que as pessoas podem estar fisicamente mais eficientes e mais produtivas como efeito dos novos conhecimentos científicos, mas nem por isso estão mais felizes.

Assim, diante da amplitude de olhares possíveis sobre a formação profissional, a qual compreende muitas possibilidades adjacentes aos diversos discursos das teorias educacionais, e da complexidade do ser humano, a atenção se concentrará na perspectiva de compreender a formação em Educação Física na dimensão da corporeidade, cujos conteúdos de ensino necessitam ser constantemente questionados.

Ao compreender a corporeidade como um Espaço-Tempo de Probabilidades e Possibilidades (ETPP) concreto e muito vivo, há o reconhecimento da realidade como condição primeira, como causa e motivação da experiência vivenciada. Ela é a expressão, no aqui-agora, da essência de todas as experiências do ser humano, podendo ser considerada uma memória vivida, muitas vezes também influenciada pelas não vividas. É uma expressão do vivo, paradoxalmente constituída do vivido e do não vivido, em que se torna desconcertante suprimir a elegante dialética dos eruditos, pois é corpo e alma a um só tempo.

A opção pelo caminhar reflexivo no texto indica a preocupação de olhar e ver, ouvir e escutar, pensar e sentir a própria corporeidade como ato incorporado, encarnado, feito carne. Valendo-se desse olhar, o se movimentar manifesto da própria biologia transcende suas ações com base em vivências e se torna experiência. Além disso, a estruturação da relação entre vivência e experiência se produz nas relações entre os ETPP de percepções de corporeidades. Essas se assumem, na condição de ser-corpo-no-mundo que aprende e apreende. Contudo, também expressa sua natureza mais interior e, paradoxalmente, mais exterior. Essa apreensão exige que os construtos e as dimensões de corporeidade

se organizem na certeza de que todo viver e todo conviver resultam do percebido, do compreendido, pois o real está carregado de ideologias e das ações do passado contidas nas estruturas e, por tal, incorporadas nas compreensões do que parece ser a corporeidade. Sobre este assunto, Moreira (2012, p. 37) esclarece:

Ainda para que não sejamos interpretados de forma equivocada, claro está que estamos cientes de que corporeidade não é o objeto científico da Educação Física, como aliás não será objeto científico de nenhuma área de conhecimento em particular. Corporeidade é sim uma atitude que deve nortear os profissionais pesquisadores que trabalham com o corpo, com o movimento, com o esporte, tanto no sentido coletivo quanto no individual.

As formas de ser-estar-no-mundo fazem parte de cada um e se concretizam como corporeidades. Além de se mostrarem, revelam e/ou desnudam-se diante da paradoxal linguagem da existência, situando-se em algum lugar no tempo e espaço da história pessoal. A existência de tantos sentidos de corporeidade permite que sejam aproveitados para estabelecer condições educativas assertivas na escola para uma pedagogia do movimento, na qual o ressignificar será sempre uma arte a ser buscada diante da essencial condição de sermos seres inconclusos e não permanentes. Assim, Benetti (2002, p. 131) destaca que

buscar na corporeidade a ressignificação das ações corpóreas no espaço escolar significa reconstruir e ressignificar conceitos e vivências de corpo, ampliando as possibilidades de diálogo com o mundo, permitindo várias descobertas a partir de sua própria experimentação. Nesta forma de condução e organização da prática educativa o professor toma o processo de formação uma reciprocidade, onde os participantes formam-se enquanto sujeitos emancipados. Constituindo-se de forma autônoma e independente, mas, ao mesmo tempo, colocando-se no lugar do outro, como sujeitos relacionais.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a impossibilidade da homogeneidade, reiterando-se as alteridades e as diferenças nas aprendizagens do se relacionar, pois nas relações humanas, deveria ser buscada uma apreensão mais amorosa das diferenças. Assim, busca-se uma percepção de consciência da corporeidade que conceba o ser humano em sua totalidade e que também considere como ETPP todas as vivências e experiências corporais, apesar de todas as diferenças e dos possíveis desalinhamentos nas comunicações existenciais expressos nas linguagens corporais. O desafio do presente capítulo é refletir, com base nessas premissas, bem como promover uma Educação Física Escolar (EFE) que possa superar os compassos e descompassos da relação formação *versus* intervenção neste campo tão antigo e, ao mesmo tempo, tão novo.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE NA ESCOLA: ONDE ESTAMOS?

A corporeidade pode ser considerada como o lugar fundamental dos acontecimentos da vida humana, ao ser expressa pelo se movimentar, pode produzir nuances gestuais diversas, seja em forma de metáforas corporais ou outras. Um campo infinito de manifestações desse se movimentar que constituiu o processo de hominização, desde tempos imemoriais do ser humano, justificados sempre, nesse sentido e com esse significado, pela real presença do homem e da mulher em nosso planeta. Representa o próprio campo de cultura do se movimentar, manifesto em seus ETPP de expressividades, compondo metáforas, metonímias entre outras figuras possíveis de corporeidades.

Forças e fraquezas juntas, buscando equilibrar tensões e relaxamentos para dar a tonalidade possível do gesto. É campo fértil de inovação e renovação da vida, muitas vezes numa Educação Física esquecida de si mesma (GUIMARÃES, 2001). É categoria fundamental de estudo para a formação profissional em Educação Física e, em virtude das tantas nuances com que podem se apresentar, constitui-se em *locum* de eventos da cultura corporal do movimento humano, sejam as acontecidas ou ainda por acontecer, produzindo também memórias, aprendizagens diversas, estimuladas pelos ETPP das vivências e experiências corporais.

São tantas as maneiras de conceber tais percepções que se admite existirem combinações incontáveis no ambiente da cultura humana. Em tese, acredita-se não ser possível afirmar o tema corporeidade como

terminado ou completo, em nenhum contexto. Nesse infinito manejo de diversidades de expressividades, compara-se à forma de produzir músicas, por exemplo: há apenas sete sons e sete silêncios divididos em oito oitavas, mas suas combinações criam infinitas amplitudes musicais. *Corporeidades*: talvez essa seja a palavra que melhor traduza os gestos humanos encorpados e expressos pelo se movimentar. Exprime manifestos de vida e morte, desvelando a cultura humana e, em sua essência, revela o que são pessoas, tribos e grupos, relembrando sempre a eterna, porém finita, condição de sermos-corpos-no-mundo, buscando expressar a vida em movimento, sempre entre o que existe e o que não existe a um só tempo. Dentro desse tema, Rose (2001, p. 171-172) reflete sobre a corporeidade e suas relações, dizendo que

nosso regime de corporeidade deveria, assim, ele próprio, ser isto como a resultante instável dos agenciamentos nos quais os humanos são surpreendidos, induzindo uma certa relação consigo mesmos *como corporificados*; tornando o corpo organicamente unificado, atravessado por processos vitais; diferenciando – hoje por meio do sexo, em grande parte de nossa história por meio da “*raça*”; dando-lhe uma certa profundidade e um certo limite; equipando-o com uma sexualidade estabelecendo as coisas que ele pode e não pode fazer; definindo sua vulnerabilidade em relação a certos perigos; tornando-o praticável a fim de amarrá-lo a práticas e a atividades. **(grifo do autor)**

Esses agenciamentos não são delineados pelo envelope da pele, mas ligam o **“lado de fora”** e o **“lado de dentro”** – visões, sons, aromas, toques, coleções – juntando-os com outros elementos, maquinando desejos, afecções, tristeza, terror e até mesmo morte. Consideremos as variadas maquinações das quais o corpo é capaz: a coragem do guerreiro na batalha, a ternura ou a violência do amante, a resistência do prisioneiro político sob tortura, as transformações efetuadas pelas práticas da ioga, a experiência da morte vodu, as capacidades de transe que tornam os órgãos capazes de suportar queimaduras ou de recuperar-se de feridas. Não se trata de propriedades de **“o corpo”**, mas de maquinações do **“corpo pensado”**, cujos elementos, órgãos, forças, energias, paixões, temores são reunidos por meio de conexões com palavras, sonhos, técnicas, cantos, hábitos, julgamentos, armas, ferramentas, grupos. **(grifos do autor)**

Por outro lado, no que se refere à importante questão da formação em Educação Física, sabe-se da necessidade de compreender como se processam os contextos avaliativos e processuais da relação ensino-aprendizagem no campo do se movimentar, essencialmente. Esses também se decodificam em incontáveis ETPP da cultura corporal do movimento, exigindo uma formação que contribua para que se vislumbrem, hipoteticamente, todos os elementos que forneçam pistas para explorar e compor, em nível de excelência, os conjuntos

das condições ótimas, para proceder profissionalmente nos diversos campos de ação, nessa significativa condição de sermos-corpos-no-mundo.

Exploram-se também as intenções de associações entre teoria e prática, vislumbrando ensino e aprendizagem, vivência e convivência, sobre as temáticas de corporeidades, indicando-as como campo formativo preferencial, para além da manutenção apenas prescritiva do se movimentar, sem contudo excluir essa condição. Nesse sentido, busca-se prover, na escola, um ambiente existencial que vislumbre questionar aquelas formas de se movimentar que se explicam somente nas dimensões tradicionais do gesto, pois quando assim nos comportamos, esquecemos que existem diversidades de abordagens, teorias e concepções pedagógicas. Dessa maneira, credita-se à escola um ETPP que pode favorecer oportunidades de diversas experiências educativas para promover melhor compreensão dessas corporeidades, conforme Benetti (2002, p. 129) sugere ao dizer que

ao observar os textos de Tardif, Santin e Alarcão, é possível apontar uma série de indícios que remetem ao resgate da compreensão da corporeidade no espaço escolar, ressignificando a **“leitura”** do corpo e possibilitando ao educando construir relações singulares com o mundo e com o **“seu corpo”** (GRUPPE, 1976). Ambos destacam a importância de perceber a escola como espaço de relação entre as pessoas, o que confere caráter fundamental aos processos comunicativos e vivenciais. A partir disso é possível questionar as concepções de

homem, corpo e movimento existentes, quais seriam coerentes com esse novo projeto de escola e de práticas educativas. **(grifos do autor)**

Pensa-se que é nesse sentido que a escola pode contribuir para que se compartilhem a vida e o se movimentar, na condição de campo condutor das ações político-pedagógica-curriculares, valendo-se de suas tessituras e intencionalidades. Nela encontra-se sempre alguma condição de dar lugar ao encontro entre pessoas, viabilizando um processo das trocas dialógicas. Pessoas que se relacionam com pessoas, cujas condições, paradoxalmente, mais iguais ou mais diferentes, são as de estarem juntas, nas vivências e experiências dos atos pedagógicos, entre outros, para compor suas existências, sendo cada uma os nós que se entrelaçam nessas tessituras, gestando a finita condição da existência, na circunstância vital de serem-corpos-no-mundo.

Com essas reflexões, buscou-se construir o foco da questão desse capítulo: Onde estamos quando pensamos em formação em Educação Física e corporeidade na escola? Esse é um campo eleito para incontáveis pesquisas. As respostas estão nos esperando em algum ponto futuro. Entretanto, essas nos desafiam e nos convidam ao aprofundamento permanente, a fim de darmos conta desses campos infinitos de corporeidades, buscando superar as realidades que precarizam associações formativas com aquelas, mais afeitas às visões tradicionalistas, concordando com Carvalho (2012, p. 26) quando sugere que

em se tratando do ensino da Educação Física Escolar, ao constataremos

que inúmeros currículos realizam tratamento limitado ao processo ensino-aprendizagem, mantendo ênfase no rendimento físico e no desempenho desportivo dos futuros docentes, surge a suposição de que a perspectiva restrita e excludente ainda está presente.

No contexto formativo, a compreensão e o aprendizado dessas experiências necessitam ser realizados preferencialmente em grupo, pois geram os ETPP capazes de melhorar a compreensão da diversidade dos afetos que compõem um trabalho corporal, quando é buscado observar para decidir pelo processo de pensar, sentir e agir, conforme Gonçalves (1994) já sinalizava. Tomar decisões com habilidades relacionais assertivas compreendendo como o tônus expressa sentidos e significados é de grande importância.

Nesse entendimento é que se aprende e aprende, valendo-se das noções expressivas que se tem das memórias sinestésicas vivenciadas e experimentadas da própria corporeidade. São ETPP que se constituem em contato e proximidade de outros corpos-vivenciais-experienciais-no-mundo, que dão a si mesmos a oportunidade de inferências e referências de corporeidades.

Ao buscar responder onde estamos, no que se refere aos saberes necessários aplicados às noções pedagógicas da corporeidade, e que também nos remete a perscrutar a um só tempo aonde queremos chegar, ainda é possível referenciar Gaiarsa (1977 p. 14), que já antevia o contexto de uma formação técnica e instrumental, quando se referiu à Educação Física afirmando que

toda a nossa formação na chamada Educação Física – falo dos ocidentais todos – é digna de trogloditas. Melhor se a denominaria Educação para a Deformação Física. Nossas regras nessa área são apenas duas: repita até não aguentar mais, e faça sempre o impossível a fim de vencer – que é o essencial. Não importa como.

Torna-se importante pensar em uma formação profissional cujas intencionalidades prescritivas não sejam apenas as do utilitarismo de conhecimentos fisiológicos para produtividade, ou como técnica para especializar o gesto em padrões motores, exclusivamente associados a estereótipos. Espera-se compor um estilo de pensamento em que os processos pedagógicos de aprendizagem na Educação Física não sejam movimentos-fragmentos selecionados mecanicamente para ensinar a um se movimentar completamente destituído de ETPP para construir conhecimento de si.

Desejamos aproximações com saberes que possam emancipar as pessoas, superar modelos reificadores gerados com base em referenciais externos. Considerando que os estudos que abordam o tema corporeidade apresentam diversas dimensões e são complexos, é importante, portanto, circunscrever um entendimento de onde se originam as diversas possibilidades de compreensão do se movimentar, levando as pessoas à refletirem sobre suas vivências e experiências corporais.

Essas reflexões sobre o mundo dos movimentos, apresentados na formação em Educação Física e nessas concepções adquiridas, são importantes para

constituir a formação profissional. Incentivados por Queiroz (2013, p. 15), apontamos desafios de superação dessas questões, afirmando que é oportuno aprofundar a temática no “que concerne à possibilidade de se pensar novos rumos teóricos para a relação corpo, corporeidade e educação no âmbito das posições suscitadas pelo pensamento pós-moderno”.

No processo de busca por tais conhecimentos, conforme a visão que se estabelece como orientação, as Abordagens Corporais Terapêuticas (ACT) podem surgir como campo de conhecimento capaz de compor aprendizados de corporeidades e se constituir em atos pedagógicos, onde ser-corpo-no-mundo estaria compondo com o se movimentar, tessituras nas relações humanas que se estruturariam qualitativamente valendo-se da amplitude das possibilidades vivenciais como campo de oportunidades de formação e capacitação humana.

ABORDAGENS CORPORAIS TERAPÊUTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

As ACT, pensadas como proposta para compor ações pedagógicas na EFE, intencionam fomentar abertura reflexiva. Além de se elegerem, conforme Guimarães (2003), como compreensão de corporeidade situada no campo do Movimento Humano Relacional (MHR), configuram-se como acionadoras de processos de aprendizagem desse se movimentar nos Espaços, Tempo de Probabilidades e Possibilidades Inovadoras (ETPPI).

Os fundamentos de ACT estão inscritos em mais de duas centenas de procedimentos diferentes (RIBEIRO; MAGALHÃES, 1997; RIBEIRO; SOUZA; MAGALHÃES, 2005), também associados às práticas corporais alternativas. Elegemos como *locum* das ACT para Educação Física escolar as metodologias neorreichianas: bioenergética, biossíntese, educação somática, biodinâmica e antiginástica, observando o potencial de sua aplicabilidade no campo das teorias e práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Análise, interpretação, compreensão e superação dos estereótipos de se movimentar com base no movimento humano relacional por meio de vivências e experiências corporais, produção de memoriais descritivos, por exemplo, já resultam em pesquisas em nossa área, ainda que de forma incipiente.

O campo de conhecimento do movimento humano é amplo e nele estão contidas as possibilidades de aplicação das ACT, que parecem se apresentar de maneira eficaz para compreender melhor o ser humano no contexto do seu se movimentar, para contrapor os estereótipos corporais, que também possuem sua função complementar, mais utilizados no contexto dos esportes e das técnicas corporais. As ACT são recursos valiosos para melhor qualificar a Educação Física em um campo de conhecimento pouco explorado nas escolas em geral e que podem ser aproveitadas como excelente recurso pedagógico.

Propõem refletir criticamente os processos de aprendizagem, preocupados em enformar corporeidades, visando apenas à produção, à compreensão dessas ações como campos formativos de um se movimentar com abertura para criatividade, autonomia, autocohecimento, valendo-se das ACT utilizadas também

nas terapias corporais. Dessa forma, intenta qualificar assertivamente os ETPP do se movimentar em período formativo que pode contribuir, de maneira significativa, para atender democraticamente a todos os estudantes nessa fase da vida. O MHR acena ao próprio corpo que deseja, sente, pulsa, age, por meio de músculos, ossos, articulações, e metaboliza, em suas vísceras, a matéria, a emoção, o espírito e a comunicação interpessoal, contribuindo para a promoção de um desenvolvimento humano com tendência a ser mais sustentável.

Reconhecer este campo de conhecimento pode proporcionar percepções de corpo-no-mundo e ETPP para ampliar entendimento de fronteiras corporais intrínsecas e extrínsecas, apoiadas pela variedade de olhares possíveis, capazes de favorecer melhor compreensão de alteridade, autonomia, esclarecimento e emancipação, vetores importantes para assegurar melhor compreensão das dimensões do MHR, sensibilizados para melhor exercício da cidadania. De fato, as ACT compreendem a iniciativa de compor procedimentos associados ao ensino-aprendizagem no entorno da Educação Física escolar, vislumbrando gerar ETPPI para compor procedimentos pedagógicos com bases teóricas associadas ao campo das terapias corporais, originadas das psicoterapias corporais. Têm influência direta da convivência com as obras de autores como Alexander Lowen, Stanley Keleman, David Boadella, Gerda Boysen, *Thérèse Bertherat*. Todos foram discípulos diretos de Wilhelm Reich e são reconhecidos como neorreichianos, reconhecendo-se também fundamentação na obra de José Ângelo Gaiarsa.

O corpo, é um fiel depositário de muitas metáforas. Corpo presente, ausente, traído... Corpo de mil faces, dos incontáveis disfarces. Este lugar do acontecer

e do não acontecer. Espaço-tempo de existência, vivência e também de contar com a possibilidade de não-ser. Corpo sensível, inteligível. O corpo nos empurra para o mundo, nos envolve no mundo. Não somos um corpo entre outros corpos, somos um mundo, um ser-existencial, um ser-no-mundo. Corpo que celebra a vida e que Buzzi (2001, p. 103) assim sugere:

O corpo é um grande enlaçamento cósmico que dá forma a todas as coisas. ... O corpo é a forma que celebra a vida... Mas há aspectos do corpo que, embora visíveis, são longínquos e inacessíveis aos métodos empíricos... Estamos no corpo, indo além do corporal. A vida é um **“escapar e fugir corpóreo”**. Ela precisa do corpo para se refletir visivelmente... Por certo, a vida está no corpo que somos: invisível e inconcebível, carregamo-la no sangue que corre em nossas veias... consagramos o tempo todo para viver a vida que está na raiz do corpo, no início de todos os seus membros... e que a sentimos quando o corpo desfalece...(grifo do autor)

Corpo máquina? Corpo experiência? Qual a metáfora que se escolhe para viver essas corporeidades? Com quais processos de aprendizagem das corporeidades busca-se encorpar, enformar para desvelar uma metáfora sintonizada com as possibilidades de um viver coletivo, amparado pela alegria de viver, pela ludicidade, entre outros? No corpo somos corporeidades. Será que estas corporeidades estão afloradas em sua

plenitude? Maduras, construídas nas experiências de alteridade, enriquecidas também pelas vivências despreocupadas das formas, das (in)corporeidades? Com que conhecimentos de si mesmo se podem constituir conceitos aprendidos de forma teórico-vivencial e transformar-se, melhorando atitudes frente ao conhecimento que conduz ao respeito e aos valores humanos? Vejamos o que podemos refletir sobre essas questões associadas a uma compreensão relacionada às aprendizagens de nossas corporeidades, apresentadas por Rose (2001, p. 141-142), ao comentar como se situavam Giles Deleuze e Felix Gatarri sobre tais condições:

Gilles Deleuze e Félix Guattari foram, provavelmente, os autores que formularam a alternativa mais radical à imagem convencional da subjetividade como coerente, durável e individualizada: **“Você é longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afetos não subjetivados. Você tem a individualização de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha (independentemente da regularidade). Ou pelo menos você pode tê-la, pode consegui-la”**. (grifo do autor)

Talvez só sejam possíveis se o diálogo for estabelecido entre os opostos, mas não é apenas o caminho do meio. É comunicação contínua entre a contração e

o relaxamento, ser e não-ser, visível e invisível. Não se deveria viver situado apenas em processos que parecem promover a descontinuidade das ações de aprendizagem na EFE, gerada dos diversos estereótipos produzidos para fins específicos, quando se reforçam por aprendizagens centradas apenas nas concepções corpo-objeto. É preciso oferecer espaço para corporeidades se manifestarem de maneira mais ampla. Isto pode ser construído nas possibilidades sensíveis das corporeidades que parecem estar contidas nas ACT.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Cenários como ETPPI

Cenário é um conjunto de diversos materiais e efeitos de luzes, formas, cores e outros que busca as condições mais apropriadas para compor o desenrolar de '*atos*' representados. Lugar onde ocorre algum fato, movimento ou decorre uma ação, ou parte da ação, e que serve para criar a realidade sensitiva visual, auditiva, tátil, entre outras, ou a atmosfera dos locais. Conjunto de elementos que compõem o espaço criado. Local onde aparecem e desaparecem os fenômenos. Espaço onde o foco é a vivência, e dela se retiram experiências baseadas nas próprias interpretações e percepções.

Para conceber sentidos de corporeidades, indica-se que esses cenários estão contidos no se movimentar, possuem, como natureza, pensar e interpretar

o ser humano num contexto de totalidade, investido em sua plena complexidade. Tomam-se por base os fundamentos filosóficos humanísticos, pautados predominantemente na fenomenologia de Merleau-Ponty, para recorrer a um estudo da vida e sua conexão com aspectos associados à ideia de capacidade interpretativa que compõe as habilidades do ser humano em seu se movimentar. Consideramos, também, os desdobramentos dos núcleos teórico-interpretativos de corporeidade (NÓBREGA, 2000) e suas conexões com aspectos multidimensionais da experiência humana.

Nesses núcleos de corporeidades, ao se falar de experiência, busca-se a compreensão do que é vivenciado nos ETPP do se movimentar. É fenômeno fundamental para construir autoconhecimento e tem como intencionalidade estabelecer o diálogo entre esses núcleos, num contexto relacional que decorre das vivências e do discernimento adquirido pela interpretação do vivido. Trata-se de algo que se apreende na prática e que poderia levar a arte de se movimentar a ser cada vez melhor.

Na Educação Física, o jogo do corpo relacional encontra sentido na viabilização de vivências e experiências corporais (GUIMARÃES, 2003) em direção a um vivo-vivenciado. No vivo-vivenciado, a experiência facilita o brotar de reflexões originadas nas muitas interrogações que povoam o dia a dia de qualquer pessoa. Tal experiência de aproximação com as vivências e experiências corporais é bom que aconteça num contexto de diálogo, de cooperatividade, numa metáfora de corpo relacional, mesmo que, em determinados momentos, o corpo substancial possa estar mais em foco. Essa é a essência do diálogo: não fechar espaços, não obstruir comunicações.

Os cenários são muitos, as metáforas de corpo também. Contudo, há necessidade de pensar em proporcionar espaços para refletir criticamente sobre os problemas do mundo, principalmente no que diz respeito às questões de ordem afetivo-social. Encontrar os sentidos possíveis para a vida, desconstruindo os problemas causados pela dicotomia entre teoria e prática ou mesmo pelas ausências de discussões sobre essa temática, assumindo corajosamente uma atitude mais precária, conforme comenta Monteiro (2009, p. 138):

As aulas de Educação Física precisam deixar de ser um simples espaço de repetição de movimentos, para ser a oportunidade de ultrapassar o paradigma cartesiano, buscando vivências em que a corporeidade do sujeito seja respeitada. Através de novas práticas, de discussões sobre as diversas concepções de corpo e de vivências que avancem além das práticas esportivas tradicionais ou da simples recreação é que as aulas de Educação Física alcançarão essa meta. Porém, isso só acontecerá quando as discussões que permeiam o mundo acadêmico sobre corpo e corporeidade alcançarem a escola e toda a comunidade que a cerca, pois o que se discute na Universidade muitas vezes não chega às escolas e muito menos aos professores da educação básica.

É preciso estabelecer uma relação verdadeira de parceria entre os

conhecimentos disseminados nas Universidades com a aplicação deles nas escolas, em que ambos os lados assumam suas responsabilidades e compartilhem experiências, colaborando dessa maneira para a valorização da Educação Física escolar, para a recuperação do ensino público e para o surgimento de um novo constructo como possibilidade pedagógica: a corporeidade.

Para esse fim, é necessário conviver com os atos humanos, valendo-se de dimensões emancipatórias, críticas, criativas e reflexivas, por exemplo. É importante também criar cenários teórico-interpretativos, que deem fundamentos para um pensar vivências corporais na Educação Física como um ETPPI de constituição de experiências num contexto de corpo relacional, expressando assertivamente suas corporeidades.

Há necessidade de vivenciar os contextos proporcionados pelas reflexões críticas dos cenários teórico-interpretativos. De acordo com Nóbrega (2000), a expressão *núcleos interpretativos-vivenciais* é utilizada para caracterizar o sentido da interpretação que compreende corpo em movimento, percepção, sensibilidade estética, promovendo a cognição que emerge da experiência vivida gerada pelo se movimentar do ser humano. A interpretação é considerada como vivência: uma compreensão do ser-no-mundo como experiência mundo-vida. Por hipótese, esses núcleos facilitam olhar e compreender a si mesmo, os outros e o mundo. Competência linguística e se movimentar são elementos imprescindíveis para tais contextos.

No contexto dos ETPPI, três dimensões, pelo menos, são fundamentais para essa tarefa: *vida*, *vivência* e *experiência*. Todas ocorrem de forma simultânea e devem ser consideradas como dimensões capazes de estabelecer o diálogo subjetivo e intersubjetivo e nas diversas dimensões possíveis. Além disso, são capazes de reciprocidade intercomunicativa local e não local. Nesse sentido *vida* fundada nas funções sócio biológicas, *vivências* como elaborações de ordem multidimensional, físicas, emocionais, mentais, psíquicas e espirituais e *experiências* como memória significadas pela percepção.

Nossos corpos constroem sensivelmente, incorporando as experiências provenientes de realidades multidimensionais e as experimentam como infinitas configurações existenciais, incontáveis metáforas para se viver e para manifestar a vida no processo de corporificação das diferentes formas de manifestação da consciência. Pela *experiência corporal*, por meio do reconhecimento dos ETPPI multidimensionais, podem-se constituir redes intersubjetivas para um aprender sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo.

Metáforas de corporeidades

Neste ETPPI é preciso partir do princípio de que não temos respostas prontas, as respostas poderiam ser circunstanciais, mas é necessário se deixar questionar, se desconstruir. A possibilidade de refletir sobre ETPP de relação entre imanência e não imanência dos usos e desusos das noções de corporeidade deve sempre ser levada em conta. Não é preciso definir, estamos aqui pensando na possibilidade de correr o risco por intuir, de não submeter nossas intenções às lógicas de quaisquer ideias de subjugação.

Um ponto de partida pode ser nossa preocupação com as compreensões de ser-corpo-no-mundo, ponto fulcral no qual toda humanidade se constitui. O que cada pessoa faz de sua corporeidade parece ser baseado nestas compreensões de ser-e-estar-no-mundo. Pensa-se que, ao compreender uma linguagem de dada concepção de corporeidade, aquele mundo vivido na compreensão da sua linguagem dá ao ser humano a possibilidade de ter um incremento de percepção a mais, e isso altera o conjunto que expressa sua corporeidade.

Podemos pensar que a corporeidade é fator constituidor de consciência e que é muito importante para a relação que se estabelece com a condição de ser-corpo-no-mundo. Talvez isso possa ser uma saída para que se coloque, de maneira mais cuidadosa, a formação de escolares. Promover o encantamento do mundo tendo como mote a relação entre metáforas de corporeidade produtoras de novas consciências.

Para Maturana e Varela (1995, p. 61), “toda experiência de certeza é um fenômeno individual, cego ao ato cognitivo do outro, em uma solidão que, como veremos, é transcendida somente no mundo criado com esse outro”. Seria ponto de partida para a universalização das relações fraternas entre os povos. Além disso, sugere que toda essa discussão, ao longo da história sobre a *separação entre corpo e alma*, se resolve quando se assume que somos sistemas determinados e que, por essa premissa, existem determinados fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim nas relações com os outros, e todo esse conjunto é possível compreender como corporeidades.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Em um estudo de revisão, Comin e Amorim (2008) evidenciam situações que perspectivam outros olhares para o tema corporeidade. É um trabalho na área da psicologia do desenvolvimento, com interesse de conhecer melhor a temática, vislumbrando uma atenção melhor às crianças com limitações do quadro motor decorrentes de paralisia cerebral e que têm as funções cognitivas preservadas. Nesse trabalho, ficaram demarcadas algumas constatações como o fato de existir uma complexidade de vozes sobre o tema, sinalizando buscar mais ênfase nas articulações entre teoria e prática, conforme segue:

A articulação entre teoria e prática deve, ainda, ser enfatizada em mais estudos. Estudos os quais não apenas conceituem adequadamente a noção de corporeidade, mas que relate dados empíricos que possam contribuir para o delineamento de uma noção de corporeidade que possa ser refletida. Essa articulação, em última instância, é necessária para que se possa pensar acerca de intervenções práticas, como, por exemplo, na inclusão de crianças com deficiências, o conceito podendo (re) orientar o modo como se concebe tais crianças, como se concebe ter um corpo “deficiente” e o que é “inclusão”. Por vezes, este caminho se mostra árduo e complexo, no qual a abertura para o novo

tem de se operar concomitantemente com a ruptura com o antigo, de modo que a mudança não apague o que foi construído, mas que imprima um novo caráter às clássicas formas de se ver e de se conceber o ser humano (COMIN; AMORIM, 2008, p. 210). **(grifos dos autores)**

Relata-se também um estudo histórico de Baptista (2005, p. 52) sobre o curso de graduação do Instituto Sedes Sapientiae, o qual mostra situações pertinentes às primeiras investidas naquelas áreas para abordagens corporais, mencionando situações relacionadas à Educação Física:

Podemos observar, no campo da educação brasileira, que a questão do corpo é ignorada nos currículos escolares e, quando se refere à Educação Física, seu objetivo é frequentemente a disciplina corporal, considerada necessária para o trabalho intelectual. Isto ocorre também nos currículos dos cursos superiores, [...] a disciplina (**ainda**) é incluída em função da obrigatoriedade legal, e realizada pelos alunos também de uma forma pouco significativa. [...] Podemos concluir que os pioneiros das abordagens aqui mencionadas tiveram acolhimento na instituição e um espaço onde puderam divulgar suas ideias, assim como oportunidade de realizar as primeiras experiências. Nesse sentido, pode-se dizer que durante várias décadas a Instituição

vem legitimando a existência dessas diferentes abordagens e dos grupos que as sustentam, abrindo espaços e apoiando e valorizando seus profissionais.

Referimos essas pesquisas para indicar que existem percursos que ainda exigem muito estudo diante dos desafios que se apresentam, ao considerarmos que a Educação Física ainda se mostra de forma estereotipada para outras instâncias no ambiente acadêmico. Diante desses esforços, a perspectiva é a de abrir fronteiras nesses campos, apresentando o da Educação Física em constante construção e desconstrução, mas que pode se enriquecer a partir do diálogo com outras áreas que também investigam a corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se reflete sobre ETPPI da corporeidade na escola, percebe-se toda a complexidade sobre o tema. A intenção do momento é construir conhecimento sobre outros eixos temáticos de corporeidades, compor tessituras que continuem vislumbrando a corporeidade como campo fenomenal (GUIMARÃES, 2003) das práticas pedagógicas nas aulas de EFE. Não há dúvida, conforme Santin (1998, 2005), que a escola poderia ser considerada como espaço de trabalho com a corporeidade, espaço intuído para criar cenários de vivências e experiências corporais, bem como para proporcionar jornadas de corporeidades com todas as suas nuances e matizes, representadas por todas as suas metáforas. Ainda que seja de difícil investidura, Kunz (2007, p. 94) sinaliza:

[...] se pudéssemos sistematizar e estruturar o conhecimento já produzido em Educação Física e não apenas partir das Ciências Humanas e Sociais, poderíamos formular um belo tratado de pedagogia da Educação Física. [...] Uma pedagogia da Educação Física para a realidade brasileira e que leve em consideração as condições e as possibilidades do contexto histórico-social prescinde ainda do desenvolvimento de muitas temáticas específicas para se poder transformar em uma ciência do educador, que fundamenta, orienta e revela sentidos e significados dessa complexa área de conhecimentos que é a Educação Física Escolar.

Acredita-se que essa deve ser a tarefa da escola, sendo essencial provocar o interesse por melhores visões de mundo e de si mesmo, por meio de processos gerativos-transformacionais das relações crítico-criativas de ensino-aprendizagem, especialmente nas infinitas leituras de composições e intermediações das linguagens de corporeidades. Afinal de contas, estaremos sempre em movimento e, por essa razão, o agora será sempre não permanente.

Torna-se prioritário organizar núcleos de estudos de corporeidades que possam investigar mais essa temática e, com o aproveitamento das diversas contribuições, seja na Educação Física ou em outras áreas de conhecimento, construir os cenários interpretativos baseados em vivências e experiências corporais. Acreditamos que as ACT compreendem terreno fértil para contribuir com tais composições.

Outro aspecto destacado é a amplitude e a complexidade do campo da cultura corporal, marcado por suas próprias características que refletem fundamentalmente a condição existencial humana. No entanto, a esperança de promover, na Educação Física, essas tessituras parece que irá alterar profundamente os ETPPI na EFE. Nesta perspectiva, teremos gente se relacionando com gente, aprendendo e apreendendo uns com os outros, com suas preferências e disponibilidades intermediadas pelos ETPPI do MHR.

Assim, cabe compor temáticas de corporeidades no cotidiano da escola, e cabe aos professores mediá-las, buscar redes de intercorporeidades em que a formação continuada também possa trazer correções pela ausência dessas habilidades no cotidiano escolar. Além disso, ao vislumbrar esse campo formativo com a inclusão das ACT, acredita-se que a pequena gota de vitalidade possa qualificar o currículo, no sentido de reagir com mais atenção às condições de ausência da alteridade, de esclarecimento, de emancipação, associadas à significativa condição de constituir-se mais humano.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA. M. T. D. S. As abordagens corporais: uma ampliação do campo da Psicologia, possibilitada pelas experiências oferecidas pelo Sedes Sapientiae - São Paulo. **Revista Mnemosine**, v. 1, n. 1, p. 52-66, 2005.

BENETTI, G. M. F.; AZAMBUJA, G. de; ALMEIDA, M. G. F., VIEIRA, M. A. Potencialidade da corporeidade na escola: possibilidade de transformação das práticas educativas à potencialidade. **Revista Vidya Educação**, v. 1, n. 38, p. 125-132, 2002. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2002/38/potencialidade.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2013.

BRAZ, A. C. A. R. **Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BUZZI, A. R. **Filosofia para principiantes: a existência humana no mundo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, R. M. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: Editora da UFF, 2012.

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

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 3, p. 531-40, 2012.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D. NASCIMENTO, J. V. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento**, v. 15, n. 01, p. 25-49, 2009.

GAIARSA, J. A. Apresentação da edição brasileira. In: FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

GONÇALVES, M. A. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GUIMARÃES, S. M. Corpo ecológico, corpo dialógico: Por uma corporeidade ecosófica ou o nome esquecido da Educação Física. **Motrivivência**, ano VII, n. 16, p. 67-97, 2001.

_____. **Educação física, vivência e experiência corporal**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KUNZ, E. Ciências do esporte da Educação Física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas. In: CARVALHO, Y.; LINHALES, M. A. (org.). **Política Científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: CBCE, 2007. p. 87-106.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e Educação Física: histórias que não se contam na escola!** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MOREIRA, W. W. Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: PACHECO NETO, M. (org.). **Educação Física, corporeidade e saúde**. Dourados: UFGD, 2012.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física e Desportos**: contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros: Unimontes, 2002

NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

NEGRI, T. **Exílio seguido da valor e afeto**. São Paulo: Iluminaras, 2001

NÓBREGA, T. Núcleos interpretativos para uma teoria da corporeidade: o corpo em movimento. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 23^a, 2000. [**Anais...?**] Caxambu: [s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1714t.PDF>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

QUEIROZ, J. J. **Corpo, corporeidade e educação: tendências teóricas das pesquisas contemporâneas no Brasil**. [S.l.], Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/IIIENCONTRO/Jos%C3%A9Queiroz.pdf>>. Acesso em: 1^o fev. 2013.

RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (org.). **Guia das abordagens corporais**. São Paulo: SUMMUS, 1997.

RIBEIRO, A. R.; SOUZA, F. A.; MAGALHÃES, R. (org.). **Catálogo de abordagem terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In.: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTIN, S. **O espaço do corpo na pedagogia escolar**. [S.l.], 2013. Disponível em: <http://labomidia.ufsc.br/Santin/ef/16_santin.pdf>.. Acesso em 10 maio 2013.