

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

FRANCISCO VIEIRA DE OLIVEIRA

**CORPO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA
ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL-PLURAL**

**MOSSORÓ-RN
AGOSTO-2019**

FRANCISCO VIEIRA DE OLIVEIRA

**CORPO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA
ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL-PLURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação, Mossoró/RN.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa.

MOSSORÓ-RN

AGOSTO-2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48c OLIVEIRA, FRANCISCO VIEIRA DE
CORPO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM
MULTIRREFERENCIAL-PLURAL. / FRANCISCO VIEIRA
DE OLIVEIRA. - Mossoró-RN, 2019.
101p.

Orientador(a): Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Corpo. 2. Currículo. 3. Educação Física. 4.
Multirreferencialidade. I. Barbosa, Joaquim Gonçalves. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

FRANCISCO VIEIRA DE OLIVEIRA

**CORPO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA
ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL-PLURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação, Mossoró/RN.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa – UERN/POSEDUC
(Orientador)

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo – UFBA
(Examinador externo)

Profª Drª. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira – UERN/POSEDUC
(Examinadora interna)

Profª Drª. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayna – UFSCar
(Examinadora externa – Suplente 1)

Profª Drª. Arilene Maria Soares de Medeiros – UERN/POSEDUC
(Examinadora interna – Suplente 2)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Geraldo Franco e Francisca Vieira, por todo carinho, amor e dedicação cedidos a mim ao longo de minha vida.

Ao Professor, Doutor, Joaquim Gonçalves Barbosa, meu orientador e, atualmente, amigo e parente intelectual, pelos momentos singulares de conversa, parceria, incentivo, ajuda e dedicação intensa nas orientações e nas leituras atentas de meus escritos.

Ao Professor, Doutor, Roberto Sidnei Macedo, pelas fecundas sugestões e contribuições aos meus escritos e devaneios.

À Professora, Doutora, Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, pelas críticas e sugestões pertinentes para esta pesquisa.

À Professora, Doutora, Ana Lúcia Oliveira Aguiar, especialmente, pelo carinho, ajuda e incentivo para a minha permanência no curso e por compreender minhas ausências em alguns momentos das suas aulas.

Ao Padre Charles Lamartine, primeiro colega e, hoje, amigo e parente intelectual da turma do Mestrado em Educação. Obrigado pelo carinho e por toda ajuda e sensibilidade.

Ao Padre Francisco Crisanto, pela ajuda, carinho, amizade e por me receber tão bem no Seminário Santa Terezinha em Mossoró-RN. Minha gratidão.

À Virgínia Barreto, por articular sensivelmente minha estadia em Mossoró. Como bem o sabes, tenho uma dívida eterna contigo. Sem sua presença, possivelmente, está pesquisa inexistiria.

À amiga Suênia Duarte, pela parceria acadêmica nos eventos acadêmicos e amizade de sempre.

Ao amigo Helder Câmara, pela amizade, parceira acadêmica e incentivo na concretização dos meus devaneios e sonhos.

Ao Professor do Departamento de Educação Física da UERN, campus de Pau dos Ferros-RN, Francisco Gama, pela solicitude, ajuda e amizade.

Ao Professor, Doutor, Ailton Siqueira, por me acolher tão bem no Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM) e em sala de aula, no Estágio de Docência.

À Bruna Rafaela, por sua amizade, carinho e parceira acadêmica nas aulas, nos eventos, nos escritos e nos momentos outros em eventos acadêmicos. Contigo e com nossas conversas aprendi a ser um ser humano melhor.

Às companheiras de sala de aula da turma de 2017.1 do Mestrado em Educação da UERN, pela parceria acadêmica e com quem eu tanto aprendi, especialmente Camila, Edilene, Eridam, Daiana, Clédna, Celeneh, Aida, Rosimeire, Eliane, Silvana, entre outras.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Allan Solano, Arilene Medeiros, Francisco Canindé, Márcia Betânia, Edgleuma de Andrade, Mayra Rodrigues e Meyre-Ester Barbosa.

À Adiza Berreza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, por todo carinho e solicitude sempre que precisei resolver alguma pendência de ordem acadêmica.

À Pro-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), por prestar, através do Programa de Residências Universitárias, todo apoio e conforto necessários para estudantes de camadas populares. Sou grato especialmente à Séphora Edite, por todo o carinho e ajuda.

Aos amigos que fiz quando estive na Residência Universitária Masculina I (RUM I), em Mossoró: Moises, Alex, Genilson, Paulo, Pedro, Leandro, entre outros. Com vocês aprendi muito.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Aos sujeitos teóricos pleiteados neste estudo, por suas inflexões propositivas fundantes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO I - O CAMINHO DO PESQUISADOR	16
1.1 Tornando-me pesquisador em educação.....	16
1.2 De onde vim?.....	19
1.3 Estórias sob a chama da lamparina.....	22
1.4 O momento de pesquisador	25
1.5 O primeiro contato com o Jornal de Pesquisa	27
CAPÍTULO II - O MOMENTO PESQUISA E SEU ENTORNO	39
2.1 Um deslocamento do olhar... ..	39
2.2 Contextualizando.....	43
CAPÍTULO III - OLHARES SOBRE O CORPO E O CURRÍCULO	53
3.1 A cartografia da educação do corpo	53
3.2 Os (des)caminhos da educação do corpo	62
3.3 O corpo educado e o currículo.....	71
3.4 Um desvio: o encontro entre o corpo e o currículo	86
4 UMA PALAVRA A MAIS... ..	93
REFERÊNCIAS.....	97

RESUMO

Esta pesquisa resulta de reflexões acerca de como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física para a Educação Básica no Ensino Fundamental a partir das reflexões da abordagem multirreferencial-plural. A sua inspiração fundante centra-se nas epistemologias do corpo (NIETZSCHE, 2013; MORIN, 2003; ARDOINO, 1998) e do currículo (MACEDO, 2016) no campo da Educação Física. O objetivo é discutir e fomentar a construção de reflexões acerca de como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física para a Educação Básica no Ensino Fundamental a partir das reflexões da abordagem multirreferencial-plural. Do ponto de vista teórico metodológico, este estudo é fruto de um marco teórico entretecido e problematizado a partir do movimento do corpo e do seu universo sensível como fonte fecunda para se compreender compreensões. Através da leitura dos sujeitos teóricos pleiteados, é possível dizer que, a depender do contexto social e ou cultural para o corpo, foram desenvolvidos diferentes, hábitos, condutas, vestimentas, proibições e liberdades refletidos em pedagogias que, ao se debruçarem sobre ele, têm, ao longo do tempo, organizado e determinado as maneiras de concebê-lo e educá-lo. Mais do que refutar uma concepção de currículo compreendido como prescrição de trajetórias e itinerários que, aparentemente, só reconhecem um ponto de vista sobre o corpo, este estudo teceu e fomentou, ao longo da construção de seus capítulos, uma discussão em torno do seu movimento e da sua educação que, mesmo o revelando como objeto das práticas educativas, não o nega como fundamentalmente capaz de forjar itinerâncias, errâncias e caminhadas autônomas.

Palavras-chave: Corpo. Currículo. Educação Física. Multirreferencialidade.

ABSTRACT

This research is a result from reflections on how the body is conceived in the light of curricular theories in the scope of Physical Education for Basic Education in Elementary School from the reflections of the multi-referential-plural approach. Its founding inspiration focuses on the epistemologies of the body (NIETZSCHE, 2013; MORIN, 2003; ARDOINO, 1998) and curriculum (MACEDO, 2016) in the field of Physical Education. The objective is to discuss and form a construction of reflections on how the body is conceived in the light of curricular theories in the scope of Physical Education for Basic Education in Elementary School from the reflections of the multi-referential-plural approach. From the methodological theoretical point of view, this study is the result of an interwoven and problematized theoretical framework based on the movement of the body and its sensitive universe as a fruitful source for understanding conceptions. By reading the theoretical subjects pleaded, it is possible to say that, depending on the social and or cultural context for the body, different habits, behaviors, clothing, prohibitions and freedoms were reflected in pedagogies that, when addressing it, it has, over time, organized and determined ways to design and educate it. More than refuting a conception of curriculum understood as prescribing trajectories and itineraries that apparently only recognize a point of view about the body, this study weaved and fostered, throughout the construction of its chapters, a discussion about its movement and of its education which, even revealing it as the object of educational practices, does not deny it as fundamentally capable of forging itineraries, wanderings and autonomous walks.

Keywords: Body. Curriculum. PE. Multi-referentiality.

APRESENTAÇÃO

As reflexões aqui contidas não foram tecidas a partir de um desejo velado de que fosse possível construir um modelo e/ou receituário com métodos e prescrições didáticas para os professores de Educação Física. Suas problematizações estruturantes e propositivas surgiram de uma pesquisa monográfica anterior, realizada com alunos do Ensino Fundamental, anos finais, em duas turmas matutinas de 9º ano, respectivamente “A” e “B”, da Escola Estadual Tarcísio Maia, situada na Rua Quintino Bocaiúva, 836, no Centro da cidade de Pau dos Ferros, RN¹.

O caminho percorrido durante a pesquisa mencionada foi concomitante à disciplina de Estágio Supervisionado Curricular III da grade do Curso de Educação Física da UERN. A experiência em destaque constituiu-se na realização de 18 (dezoito) horas aulas em cada turma. Os encontros aconteciam uma vez por semana e tinham a duração de 2 (duas) horas aulas cada, resultando no total de 36 (trinta e seis) horas aulas. As aulas ocorriam nos dias de quarta-feira, no 9º “A”, e na sexta-feira, no 9º “B”, nos dois primeiros horários, com início às 7h e término às 8h40min.

A pesquisa supracitada, realizada em 2016, recebeu o título “Abordando o corpo: uma prática pedagógica na Educação Física escolar sob olhar multirreferencial”. Minhas reflexões surgiram por ocasião das proposições pedagógicas suscitadas através dos encontros realizados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), em 2014. Foi a partir das leituras e discussões realizadas durante os encontros no PIBID Educação Física da UERN, em Pau dos Ferros-RN, que dei início à construção de minhas questões de estudo e que construí o trabalho monográfico solicitado como requisito obrigatório para o título de licenciado em Educação Física escolar.

Quanto à centralidade e inspiração teórica da pesquisa monográfica foram decorrentes do acolhimento das proposições e do movimento político-epistemológico das ressonâncias fecundas dos contributos da chamada teoria da complexidade (MORIN, 2000). Através do contato com um conjunto de estudos (ARDOINO, 1998; BARBOSA, 1998; JARDIM, 2000; SICARDI, 2000), pesquisas e experiências formativas ofertadas no PIBID, obtive acesso a recursos como o Jornal de Pesquisa (BARBOSA; HESS, 2010) e referências outras do âmbito da discussão dos

¹ Principal cidade da região do Alto Oeste Potiguar, no Rio Grande do Norte, situando-se a uma distância de 389 quilômetros a Oeste da capital do estado, Natal.

movimentos da análise crítica das situações educativas e formativas da Educação Física escolar (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Assim o trabalho com a problemática do corpo foi eleito como formativo e como via de acesso para suplantação de uma prática pedagógica tradicional na Educação Física escolar que, por muito tempo, tem se pautado apenas nas referências oriundas dos vieses positivistas, com claro reforço ao paradigma do desenvolvimento da aptidão física como seu conteúdo por excelência.

Com base na problemática da suplantação de uma prática pedagógica tradicional em Educação Física no âmbito do PIBID e tendo por inspiração teórica fundante os contributos da epistemologia da complexidade e das efervescências relacionais da abordagem multirreferencial-plural, tornou-se possível construir o meu texto monográfico. É preciso ressaltar que não tive a intenção de construir um programa de Educação Física para os anos finais do ensino fundamental. Mais do que isso, o que procurei foi apontar o lado prático, aquele que está inserido no ambiente escolar e que traz os dilemas e contradições de sala de aula ao se trabalhar com os conteúdos da Educação Física, tais como jogos, esportes, ginástica, dentre outros, especialmente no ensino fundamental, onde é possível reaprender a ver o mundo a partir de uma mudança de lente.

Tomando a opção epistemológica tensionada, é preciso ressaltar que o entendimento de currículo multirreferencial não parte da ideia de uma simples mobilização de certo número de campos de conhecimentos e ou competências que, num momento dado, poderiam ser, de forma encantatória, mobilizados, no auxílio da análise de uma situação plural e ou heterogênea (MACEDO, 2016). Multirreferencialidade aqui segue a ideia de que está no centro do processo do pensamento (MACEDO, 2016), se fazendo o estudo e/ou análise das situações educativas, formativas e propositivas desse campo. Essa teoria não permite, pois, a construção de estratégias fixas, determinantes e pautadas em monorreferenciais via padrões hierarquizantes.

É possível dizer, então, que a ideia de formação elegida para meu estudo monográfico foi aquela que pensa a si mesma como prática de liberdade e de emancipação porque é, eminentemente, dialógica (MACEDO, 2002). Movido pela recursividade do pensamento multirreferencial-plural, articulado aos saberes referenciados sobre o corpo e a corporeidade, e recusando o pensamento mutilante, reducionista e unidimensional da simplificação (MACEDO, 2002), busquei, junto com

os alunos das duas turmas de ensino fundamental, construir tanto as nossas próprias estratégias e/ou orientações a serem realizadas ao longo de nossos encontros, em sala de aula, quanto também evidenciar formas outras de articulação e problematização dos conteúdos da Educação Física e suas hibridizações possíveis.

Ao final do estudo realizado, foi possível constatar que a centralidade do entendimento de corpo que estava, existencial e conceitualmente, no princípio de nossos encontros, atrelado unicamente a uma visão biológica, passou a assumir uma visão mais plural e heterogênea. É possível dizer que a concepção de corpo forjada em seus contextos de influência por aspectos sociais, pleiteados cultural e politicamente como produtores de sentidos e significados outros, foi compreendido como reflexo do espelho das concepções das narrativas sociais sobre o corpo e suas formas de expressão.

Mediado pelo movimento do pensamento complexo e das problematizações apresentadas pela abordagem multirreferencial-plural como referência para a radicalização das percepções e dos saberes sobre corpo, há que se destacar que esse movimento plural permitiu o florescer de entendimentos outros que se arquitetaram em um processo de acolhimento da incerteza e da compreensão do inacabamento do próprio conhecimento.

Em face das (in)conclusões do estudo realizado em 2016 e das minhas inquietações como professor de Educação Física licenciado, aprendente multirreferencial e usuário fiel do *Jornal de Pesquisa* (BARBOSA; HESS, 2010) como dispositivo clínico multiexperencial (MACEDO, 2018), construí um projeto de dissertação de mestrado e o submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN (POSEDUC), no Campus Central, em Mossoró-RN, no ano de 2017.

No andamento das aulas, seminários, discussões em grupos de estudo e em contato com as problematizações sobre a epistemologia da complexidade no campo do currículo, com destaque para a perspectiva crítico-multirreferencial de currículo, (MACEDO, 2018), pude (re)elaborar as questões e as compreensões relacionais suscitadas com a construção do meu trabalho monográfico e, assim, propor a continuidade do esforço de pesquisa já iniciado.

Ao constatar que as questões e problematizações sobre o corpo estão no centro dos processos educativos, formativos e, estruturalmente, da política e das ressonâncias curriculares e propositivas como um todo, percebi que falar e/ou silenciar aspectos ligados à educação do corpo e aos seus polimorfismos exige uma

postura eminentemente política. A razão é que essa ação está ligada implicitamente às práticas discursivas disseminadas através de narrativas sociais que, produzidas e incorporadas culturalmente, significam determinados modos de ser corpo e as normas pelas quais devemos educá-lo.

Assim posto, esta dissertação resulta da construção de minhas inflexões teóricas e propositivas sobre o centro do formigamento da existência humana e de seu universo sensível, ambíguo, emblemático, contraditório; fronteira que divide o que temos de mais absoluto e intimamente conhecido e, ao mesmo tempo, misteriosa e profundamente, desconhecido e, por isso, possivelmente, muitas vezes negado, marginalizado, tornado estrangeiro e infeliz.

Acredito que uma atenção ao centro material desse universo sensível revela modos de fazer, de sentir e de habitar que mudam com essas condições materiais e que, portanto, variam com a cultura. Como resultado das normas coletivas em que muitos valores se encarnam e ditam os modos de andar, de jogar, de se alimentar, de se vestir e de despir-se, o corpo é o centro material (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012) onde a experiência no contato com outros corpos como processo, movimento e relação de afetar e de ser afetado agita-se, sai dos trilhos, balança em direção a distintos polos, inclina-se e incomoda-se (MACEDO, 2016).

É importante esclarecer que o universo de que esta dissertação trata é o universo do corpo, dos seus signos, símbolos, polimorfismos e de sua educação que, tecidos social e culturalmente, revelam um ser humano de carne e osso que não é somente dotado de linguagem, de pensamento, de razão pura ou austeridade, mas é inversamente, também, capaz de, ao falar sobre política, ética, estética, refletir e significar a própria existência, alterar rotas, criar linhas de fuga e cultivar um modo outro de ser através da arte, do romance, da poesia, da ludicidade e do seu próprio movimento na sociedade e na cultura. Com isso, pode fazer surgir e criar atos de conhecimento que evidenciam e ou negam a sua relação de intimidade com o próprio mundo e suas ambivalências.

A questão proposta para esta pesquisa está relacionada ao fato de que a existência humana está condicionada ao corpo e à corporeidade. Busquei entender: *como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física para a Educação Básica no Ensino Fundamental a partir das reflexões da abordagem multirreferencial-plural?* Essa foi, portanto, a pergunta que deu início a esta reflexão sobre o corpo e seu universo sensível. O objetivo é, *portanto, discutir e fomentar a*

construção de reflexões acerca de como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física para a Educação Básica no Ensino Fundamental a partir da abordagem multirreferencial-plural.

Sobre o movimento desta dissertação, ela se constitui em III capítulos e Uma palavra a mais. No capítulo I, as minhas reflexões centram-se na narrativa (auto) biográfica, que revela **O caminho do pesquisador**, através do que denomino de escrita da sensação, especialmente através do Jornal de Pesquisa como dispositivo sensível que não se resume à mera forma de exposição e descrição de um instante, de um conhecimento, mas que se revela em texto, em ato, ao se abrir para uma escrita dos afetos que se dão no corpo e com a corporeidade e suas ambivalências e contradições.

No capítulo II, **O momento sobre a pesquisa e seu entorno**, em um primeiro momento resalto como concebi a metodologia deste trabalho, o seu exercício e/ou seu movimento artesanal e cartográfico, bem como a abordagem na elaboração e no tratamento de suas proposições fundantes. Trato do jeito como conduzi e mobilizei meus afetos e pulsões diante dos métodos de trabalho, estudo e leitura cotidiana para a sua concretização. Em um segundo momento, a partir da crítica da modernidade e da cultura do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, tencionei uma reflexão sobre como a razão consagrou a divisão do homem (corpo e alma) e de como essa dualidade se revela na tradição hierárquica de estratificação do saber e do conhecimento científico, servindo para justificar dicotomias com alto e poderoso capital simbólico (teoria e prática).

O capítulo III trata dos **Olhares sobre o corpo e currículo**. Procurei, ao longo de suas sessões e problematizações fundantes, refletir sobre as raízes das concepções atuais de educação do corpo a partir da sua cartografia e de seu movimento, tanto nas produções acadêmico-científicas atuais quanto na reflexão de cunho histórico-político de como o currículo da Educação Física vem sendo pensado e compreendido nas discussões de teorias curriculares. Neste capítulo, resalto a possibilidade de leituras outras da educação do corpo, revelado através de um currículo capaz de alterar rotas e de construir caminhadas autônomas.

Por fim, em **Uma palavra a mais**, preoquei-me em apresentar as minhas inflexões e propositivas teóricas fundantes sobre o movimento do corpo, sua educação e cultura como possibilidade de estímulo a um debate (in)conclusivo, portanto, heurísticamente fundante.

CAPÍTULO I

O CAMINHO DO PESQUISADOR

O conhecimento é uma escolha, tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.

(C. WRIGHT MILL, 2009, p.22).

1.1 Tornando-me pesquisador em educação

Nesta seção, o constructo da minha fala centra-se na paisagem da narrativa (auto)biográfica, entendida não como um curso da vida, mas como um *espaçotempo*, onde podemos construir as representações segundo as quais é possível significar nossa própria existência (DELORY-MOMBERGER, 2008).

É desse lugar, o da (auto)biografia, que desejo falar sobre os momentos que constituem a matéria-prima de minha formação, consciente de que jamais atingirei diretamente o vivido, mas apenas a sua representação narrativa, pela qual significo minha própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Nesse contexto, pelo intermédio do ato escrito, especialmente aquele que se dá através do *Jornal de Pesquisa*, torno-me o recitante de minha própria história de vida, considerando, para isso, as tensões e os dilemas existentes entre os caminhos de difícil acesso, as mudanças, os imprevistos, os itinerários absolutamente familiares ou desconhecidos.

Ao fazer o corpo e a escrita produzirem modos de existência, Vivian Pontin (2015) expõe a preocupação de que a noção de articulação é extremamente importante para a construção de como falar do corpo, pois essa é a maneira como se é afetado pelas diferenças, e não só isso, mas é também a maneira como afeta aquilo que se está sendo construído. Ser corpo é fazê-lo transitar e dar-lhe modos de expressão que o povoem. Especialmente na escrita de si exige um procedimento minucioso, delicado e paciente; exige prudência ao fazer o corpo e a escrita produzirem modos de existência (PONTIN, 2015).

Os enxertos do meu *Jornal* tornam-se, aqui, importantes recursos pelos quais procurei descrever para compreender (MACEDO, 2016) uma sensação, um formigamento da minha existência singular-plural. Essa escrita não se resume à mera forma de exposição e descrição de um instante, um conhecimento, mas na intimidade que se revela em texto, em ato, ao se abrir para uma escrita da sensação, do sentido e dos afetos que se dão no corpo e com a corporeidade.

O termo corporeidade, de acordo com Martins (2003), traz consigo alguns valores inerentes e outros transcendentais. A partir desses valores, pode-se ousar compreender profundamente o humano e sua pluralidade. Em sua dissertação, “O Corpo e O Sagrado: O Renascimento do Sagrado Através do Discurso da Corporeidade”, ele destaca os valores transcendentais como um dos temas ligados à corporeidade que lhe despertou atenção, especialmente da experiência do encontro do corpo com o sagrado como possibilidade de resistência diante de uma racionalidade estéril e fragmentada do humano. Martins (2003) busca equilibrar dialeticamente fé e razão. Com isso, é possível perceber, então, que o termo corporeidade abrange a pluralidade e complexidade das faces que compõem a existência humana, não a reduzindo para que não perca o seu sentido complexo.

Por esse viés, a escrita, neste texto, é compreendida como uma questão para e do corpo, aquele que é justamente, por exemplo, o terreno de aplicação e investimento de capitais biográficos e o vetor semântico pelo qual a evidência da nossa relação com o mundo é construída (LE BRETON, 2006).

Universo infiltrado por signos, símbolos, valores, normas, modo de ser e que se traduz no centro de nossas experiências sensíveis, dinâmicas e plurais, o corpo é o responsável por nos propiciar prazer, desejo, amor; é fonte de inspiração para poesias, romances e sonhos.

Sustentáculo da existência humana, que divide os limites onde a experiência, no encontro com outros corpos como processo, vibra, sai dos trilhos, balança-se em direção a distintos polos, inclina-se, incomoda-se (MACEDO, 2016). É com o corpo e através dele que, nos apropriamos das significações da existência humana e que as traduzimos para outros corpos servindo-nos de sistemas simbólicos tecidos social e culturalmente.

Nesse caminho, de forma atenta, busquei enaltecer os possíveis lugares fronteiriços, marginais, isto é, as situações minúsculas e os elementos carregados de valor do comportamento humano, que constituem os aspectos emocionais e afetivos,

crescidos num modo de ser através da escrita, como figura representativa da minha própria existência.

Foi necessário, então, ver quais os signos e símbolos que laboram o encontro do corpo que sou com a escrita, fazendo transitar traços e pigmento em plena carne, enveredada num caminhar, por vezes, tortuoso. Para isso, tornou-se indispensável identificar como construí as minhas reflexões no *Jornal*.

Segue um fragmento do meu *Jornal*, em que registrei, por ocasião de uma conversa, uma reflexão tensa sobre o modo como me movo por entre as discussões e proposições políticas, éticas e estéticas em meu círculo de amigos.

A trivialidade das minhas conversas cotidianas.

Diferentemente dos escritos anteriores, esta parte de um sentimento de angústia ocorrida hoje à noite, por causa de uma “conversa” com alguns amigos. Mas, o que eu poderia esperar de um diálogo com quem tem certa aversão à leitura, ao estudo e às práticas que dele são advindas? Penso que me exaltei porque ainda não aprendi a lidar com esse outro que me “fere” e trai as minhas concepções de vida.

Aprender a lidar justamente com todo aquele e aquela que discorda de meus posicionamentos, mesmo que esses, possivelmente, sejam coerentes para a formação de uma vida humana social e politicamente referenciada, é um exercício de humanização que se faz necessário em minha vida. Viver e dialogar, às vezes, com o que é intransigente é uma experiência rica que preciso ir lentamente exercitando em meu cotidiano.

Contudo, penso que em algumas situações muito pontuais se faz necessário que se evite ao menos iniciar determinadas conversas que excedam tanto a minha capacidade de lidar com o tema como de lidar com quem não entende a profundidade e complexidade das ideias suscitadas com ele. Nesse caminho, aprender a ler todas as impressões que me cercam na trivialidade das minhas conversas cotidianas é fundamental.

Falar sobre temas como, por exemplo, educação ou política exige e muito de quem se propõe ao debate. Como eu poderia exigir de quem não lê, não estuda e não pesquisa sobre esses assuntos, uma conversa em profundidade sobre eles? Fui pueril ao exigir isso na conversa que tentei concretizar hoje à noite, mas, ao menos esse momento, serviu-me de aprendizagem.

Compreendi que a vida é muito curta para ser pequena e medíocre, para ser desperdiçada com estresse e tagarelice. Não que nós não precisássemos de momentos de ludicidade, não é isso que proponho, mas apenas digo que se faz necessária certa prudência no debate e, dependendo de quem são nossos interlocutores, precisamos saber lidar com a vida que nos excede. Viver é algo maravilhoso, mas precisamos aprender a lidar com a vida para que ela não se perca na

seriedade e taciturnidade de encontros fortuitos entre adultos, mas que seja leve prazerosa e poética, reinventando-se sempre que possível. (Excertos do jornal de pesquisa de Francisco. Alexandria/RN, 17 de fevereiro de 2019).

Destaco, dessa maneira, uma vida, um modo de existir na intimidade das minhas narrativas, contidas nos excertos do meu *Jornal de Pesquisa*. Ressalto, através deles, fragmentos de história e formação, como também as rupturas e as traições que se fizeram necessárias diante de alguns momentos herdados do meu meio de origem para criar novos (HESS, 2004). Contudo, o que proponho como reflexão não é a pauta de uma lógica purista, como se fosse possível superar em absoluto esse pensamento dual e fragmentado que nos educou na duplicidade da realidade ao longo do tempo. Acredito ser possível perceber isso nos excertos de meu jornal de pesquisa, supracitado, especialmente quando ressalto certo maniqueísmo, ao dar destaque à fragmentação entre um saber que seria “bom” e que, portanto, viria do mundo dos livros e da leitura e outro inferior, iletrado.

Na busca por deslocar os fragmentos do meu *Jornal* e dar-lhes sentido, realço, ao longo deste texto, os fios que tecem uma narrativa errante e, por vezes, cheia de movimentos tortuosos e inesperados e de densas experiências existenciais. Através deles, procuro compreender os momentos que acredito terem sido fundamentais para que eu conseguisse entender em profundidade a intimidade de minha própria formação, descaracterizando-a de uma visão linear e fragmentada de começo, meio e fim.

Devo ressaltar que os episódios narrados representam parte do meu *Jornal*, que não será publicizado em sua totalidade, até porque meu objetivo maior é enaltecê-lo como recurso e parte indispensável em meu processo formativo, que se iniciou na graduação em Educação Física escolar, na Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN), e que continua no mestrado, no programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição (POSEDUC/UERN) e na minha maneira de atuar no mundo.

1.2 De onde vim?

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o

que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência.

(DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35).

Não posso iniciar essa reflexão sem, antes, apresentar, resumidamente, minha origem. Sou o filho mais novo de Geraldo Franco de Oliveira e Francisca Vieira de Silva, ambos nordestinos, agricultores e analfabetos. Ao longo da vida, meus pais aprenderam que a enxada, a foice e o machado eram os únicos instrumentos capazes de propiciar os meios pelos quais uma família poderia subsistir de forma digna e honesta. Nasci, portanto, em um ambiente familiar onde os referenciais de compreensão do mundo não vinham dos livros, mas das histórias populares, das crenças, poesias e contos repletos de superstições e mitos que constituíam e ainda constituem parte de meu ser.

Toda a minha formação escolar se deu em instituições públicas de ensino. Comecei a estudar com quase 10 anos, em 1999. Fui matriculado na Escola Estadual Leôncio Barreto pela minha irmã mais velha, Maria de Lurdes Vieira de Sousa, a pedido da diretora dessa instituição, que se sensibilizou quando soube que, nessa idade, eu ainda não estudava. A princípio, minha ida à escola gerou muito mal-estar e desentendimento entre minha irmã e meus pais, pois eles acreditavam que a escola não era um local seguro e, por vezes, ouvia minha mãe dizer que nunca tinha conseguido nada através dos estudos. Contudo, mesmo diante desse conflito, comecei a estudar. Tive vários problemas para minha permanência e assiduidade nas aulas, em decorrência da falta de material básico para estudar, tais como lápis, caderno e até mesmo vestuário para ir diariamente à escola. Também existia outro fator importante e que precisa ser considerado, me refiro ao fato de não encontrar sentido na dinâmica das tarefas escolares, que me eram tão avessas. Isso se tornou um grande desafio cotidiano.

O ensino fundamental e médio cursei em escolas estaduais, na cidade onde nasci, Alexandria-RN. Da 1ª a 5ª série do ensino fundamental (atualmente 2º ao 6º ano do fundamental I) estudei na Escola Estadual Leôncio Barreto. Da 6ª a 8ª (hoje, do 7º ao 9º ano do fundamental II) estudei na Escola Estadual Waldemar de Sousa Veraz. A 7ª e 8ª séries, em específico, cursei na modalidade de ensino supletivo de jovens e adultos, em uma turma no período vespertino. Da 1ª a 3ª série do ensino

médio estudei na Escola Estadual 7 de Novembro, concluindo esse nível de ensino em dezembro de 2009.

Durante meu percurso escolar, participei de quase todos os programas sociais voltados para jovens e crianças em condição de risco e vulnerabilidade socioeconômica, desenvolvidos pelo Governo Lula entre os anos de 2003 a 2007. Posso citar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), realizado de 2003 a 2005; o Agente Jovem, em 2006; e o Juventude Cidadã, em 2007. Todos esses programas sociais tiveram grande importância em minha formação, pois, a partir deles, pude ter acesso a aulas de reforço escolar cotidiano e, também, às modalidades esportivas, como vôlei, futebol, xadrez e lutas, com destaque para o Karatê e a capoeira.

De posse do meu certificado de conclusão do ensino médio, concorri a quatro vestibulares, todos com inscrição para professor de Educação Física, mas só consegui minha aprovação em 2012. Fiquei em quarto lugar, tanto na lista de aprovados na classificação geral do curso quanto entre os cotistas do Processo Seletivo Vocacionado (PSV 2012) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no *Campus* Avançado Prof.^a Maria Eliza de Albuquerque Maia (CAMEAM), na cidade de Pau dos Ferros/RN. Graduei-me por essa então instituição de ensino no curso de licenciatura em Educação Física escolar, com colação de grau no dia 2 de fevereiro de 2017. Atualmente, sou aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) dessa mesma instituição de ensino superior, no *Campus* Central de Mossoró-RN e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Uma vez descrita minha itinerância desde o ensino fundamental até a pós-graduação, apresento a seguir os atores sociais, bem como os contextos ambiental, familiar e cultural que fizeram e ou fazem parte do meu itinerário. Meu intuito é refletir sobre quais as possíveis influências que exerceram em minha formação humana e afetiva, desde criança, quando, à luz de lamparina², ouvia belas histórias, até obter meu êxito/sucesso escolar nos estudos.

² Pequena lâmpada que fornece luz de pouca intensidade, composta de um reservatório para líquido combustível (azeite, querosene etc.), no qual se mergulha um pavio que traspassa uma pequena rodela de madeira e se acende na outra extremidade. Definição disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 15 maio 2018.

1.3 Estórias sob a chama da lamparina

Neste primeiro instante de minha reflexão, relacionado à minha infância, quero enaltecer especificamente o lugar que as estórias contadas ao anoitecer, no sítio em que fui criado, representaram para minha infância e qual o seu possível simbolismo para minha formação enquanto pesquisador, pois “[...] o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*)” (MORIN, 2000, p. 58). Antecipo, com isso, que através dessas estórias aprendi a ouvir uma versão surpreendente do saber não formalizado; aquele saber adquirido através de gestos, narrativas, histórias reais ou inventadas, crenças, superstições populares e mitos disseminados culturalmente e que, por vezes, não conhecemos muito bem as suas origens, mas os temos como parte daquilo que nos constitui enquanto seres humanos. Esse é o mote da minha narrativa e, a partir dele, pretendo justificar o que me mobilizou a escrever essa seção.

A lamparina, mais que um recurso comum para minha família — composta por agricultores nordestinos que viviam na/da roça e não tinham acesso à luz elétrica — representa aqui um objeto simbólico. No alpendre da casa grande do sítio³, sob o céu repleto de estrelas, foi onde aconteceu, de forma única para uma criança de seis (6) anos de idade, meu mergulho, sem precedentes, em uma formação que, sem o saber formal, privilegiava, subjacentemente, o desenvolvimento do pensamento simbólico, cognitivo, emocional e social. As estórias eram contadas, quase todas as noites e/ou entardeceres, pelos adultos, que pareciam maiores que o normal quando estavam reunidos sob aquela chama luminosa que emanava da luz de lamparina. Era um ambiente extremamente propício para a aprendizagem.

Acredito que esses momentos foram essenciais para minha iniciação, noite após noite, em mundos fantásticos que passavam a existir em meu pensamento quando escutava silenciosa e pacientemente as estórias com teores diversificados: a origem do mundo; as diferenças entre as pessoas; a existência de feras selvagens; seres mitológicos, como sereias; homens que se transformavam em lobos ao vislumbrarem a lua cheia; tesouros misteriosos no fundo do mar; bruxas, princesas encantadas prisioneiras e fadas, em seus castelos enormes, esperando eternamente por um salvador. Todas eram contadas por minha mãe ou por outras pessoas que,

³ Atualmente, existe apenas o local vazio, pois a casa foi demolida.

normalmente, vinham até nossa casa e que, por insistência minha e de minha sobrinha, acabavam cedendo a nossos apelos, nos presenteavam com mundos que, para duas crianças, eram coisas simplesmente fantásticas e belas. Em minha compreensão, aquilo tudo funcionava quase como um ritual religioso. Ficávamos quietos, escutando as estórias, e a chama vermelha da luz da lamparina, ao mesmo tempo em que soltava, noite adentro, uma fumaça preta provocada pela combustão do gás, propiciava-nos um cenário encantador, onde nos perdíamos.

Foi nesse cenário que descobri, ainda quando criança, um mundo fantástico, onde não precisava dormir para sonhar; um mundo repleto de crenças e representações de modelos de seres humanos, sociedades, culturas e gerações que fizeram e fazem parte da formação daqueles que me alegravam com suas estórias e que me ajudaram a formar a minha história. Contadas especialmente através de narrativas orais, em uma espécie de (auto)biografia do sertanejo, essas estórias foram importantes para o desenvolvimento de minha capacidade de abstração e pensamento, bem como para a minha capacidade de representação ou função simbólica. Os estudos elaborados por Piaget (1979), sobre a psicologia do desenvolvimento humano, estão aí para explicar o processo de aquisição dessas capacidades.

A consciência sobre o desenvolvimento humano foi melhor apreendida por mim durante minha formação em Educação Física escolar, na UERN, quando cumpri a disciplina de “Desenvolvimento e Crescimento Humano”, no quarto período do curso. Nesse momento, compreendi a importância que o brinquedo simbólico tem para o desenvolvimento estético e artístico das crianças. Representados aqui pelas estórias contadas por minha mãe, esses brinquedos me ajudaram a aprender, perceber e interpretar elementos que, de alguma forma, excediam ou estavam fora do próprio limiar que me era inerente. Nesse momento, a incerteza sobre os meus referenciais de compreensão do mundo e meu próprio pensamento passaram sobre o crivo do estranhamento, da dúvida e do questionamento de o porquê as coisas são como são e não de outra forma (CHAUÍ, 2000).

Por tudo que disse até aqui, seria um erro desconsiderar a importância dessas estórias para a construção tanto de minha compreensão e leitura do mundo como também para a “iniciação” não consciente e intencional a que fui submetido por parte de minha mãe no mundo da reflexão e/ou dúvida. Para mim, esses elementos são essenciais para a formação de um pesquisador, pois, através deles, me senti instigado

a questionar o mundo, mesmo sabendo que muitas perguntas ficariam sem resposta. A título de exemplo, posso citar as indagações que fiz em alguns momentos, quando caminhava nas proximidades da casa onde residíamos, no sítio, por entre a caatinga. Questionava-me sobre onde ficaria “o final do mundo” e o “que poderia existir depois dele”. Pode-se dizer que questões como essas são burlescas e simplórias, mas, acredito que não para uma criança em desenvolvimento.

Com as histórias contadas por minha mãe ou outros adultos fui instigado a pensar, entretanto, não existiu um espaço em meu ambiente familiar para que desse prosseguimento a minhas reflexões, de modo a aprofundá-las. Talvez o contato de uma educação formal pudesse me propiciar isso, o que demorou alguns anos para acontecer, visto que morávamos na zona rural e meus pais não podiam me levar à escola, pois não tínhamos transporte e a distância do sítio para a cidade era superior a 8 km. Meus pais tampouco me deixavam ir de ônibus, por medo de que algo acontecesse comigo na viagem. Por tais circunstâncias, iniciei meus estudos com quase 10 anos de idade, quando mudamos para a zona urbana.

Aos treze anos, ainda não conseguia ler e escrever e em meu histórico já constavam três anos de repetência na primeira série do ensino fundamental, na Escola Estadual Leôncio Barreto. Por conseguinte, fui submetido a um processo de progressão continuada e inscrito, posteriormente, no ano de 2002, na terceira série do ensino fundamental. A partir desse fato, conheci a professora Elizabete Dantas, uma profissional decisiva para o meu desenvolvimento no ensino fundamental, nos anos iniciais. Ela utilizava a metodologia tradicional e era muito séria, sisuda e rígida com o andamento das atividades em sala de aula. Ensinou-me que a vida “dá” certas oportunidades para mostrarmos o que temos de melhor em nossa existência e que nós temos de saber aproveitar muito bem esses momentos.

O resultado do convívio com essa professora, por três anos, foi um presente para a minha iniciação no mundo da palavra escrita. Ela foi a responsável por minha alfabetização e também a primeira pessoa na escola que me deu a oportunidade de me responsabilizar pela apresentação de um trabalho oral, o qual versava sobre o processo de constituição da chuva. Por mais que tenha sido apenas a memorização de um texto escrito, indicado por ela para minha apresentação, fiquei muito instigado com aquilo tudo. A apresentação foi rápida, em torno de 5 minutos, mas muito significativa para mim. Quando terminei, recebi elogios de algumas pessoas pela forma como me expressei. A professora Elizabete Dantas já faleceu há alguns anos,

mas os ensinamentos que aprendi com ela respingam ainda hoje no meu modo de vida, na forma como me determino a cumprir aquilo que me proponho a fazer em/com meus estudos.

1.4 O momento de pesquisador

Construir um trabalho científico é um processo lento, que demanda sensibilidade e paciência para as perscrutações e amadurecimento das próprias ideias, que vão tomando corpo ao longo dos nossos escritos. Esse processo inclui idas e vindas ao texto que está sendo elaborado, como também leituras e releituras de artigos, dissertações e teses. Um exercício solitário, cotidiano e persistente, em frente a pilhas de livros soltos sobre a mesa de estudo, com lápis e caderno em mãos, pronto para anotar os pensamentos nômades que, de vez enquanto, surgem e, repentinamente, com a mesma velocidade, desaparecem. Em outros instantes, o constructo elaborado é levado ao debate acadêmico, ou seja, submetido ao crivo do contraditório. Há momentos em que é refletido por outras pessoas necessárias para a sua construção, seja em eventos, encontros em grupo de pesquisa, seminários, discussões em disciplinas, ou avaliação de periódicos. Nesse caminho, tomar nota, construir e manter um diário, apreender pensamentos marginais, elaborar um espaço de intimidade com a própria escrita é um processo, acredito eu, que se faz pertinente e solidário para todo aquele e aquela que quer viver uma formação em profundidade.

Diante de tudo que apreendi até aqui, senti vontade de revelar outra versão sobre minha própria vida, por vezes, ocultada e cheia de sensações minúsculas que pulsam, vibram e reclamam insistentemente por serem escritas, pensadas. Falo das angústias, tristezas, falta de concentração, preguiça, covardia, mas também de instantes de euforia, desejo e prazer, que se desdobram ao longo dos nossos caminhos formativos.

Ferreira (2014), em sua tese, *A Via Imagética e Onírica na Construção de um Corpo Inteiro*, propôs ver o corpo como o aliado mais poderoso na experiência misteriosa da vida humana, usando para isso os seus sonhos pessoais como marcas das revelações do seu próprio caminho de busca e dialogando com suas imagens somática e simbolicamente. Essa autora transfere o valor do símbolo na imagem para a linguagem do corpo, aproximando o que se parece distante. Disponibiliza, dessa forma, a mais sensível visão dos sonhos para seu sonhador.

Provocado pela leitura de Ferreira (2014) sobre o corpo e a corporeidade, busco tecer uma escrita que atravessa o meu próprio corpo. Para isso, ressalto que aprendi a ouvir outra versão sobre as histórias humanas, tracejando uma escrita na intimidade com meu próprio diário e não nos sonhos, como fez a autora.

Destaco, então, que falar sobre escrita é falar sobre o corpo que se põe a escrever. Compreender isso é romper com as certezas de um fazer científico unidimensional e disciplinar que por muito tempo induziu a uma compreensão fragmentada do humano, destituída de seus aspectos sensíveis, como se eles não fossem marcas da revelação do que é humano. Dito isso, acredito que buscar compreender o que acontece nos bastidores da produção de um trabalho científico é tentar achar respostas para as seguintes questões: que dilemas e contradições o pesquisador em formação enfrenta? Quais angústias são expressivas no momento de escrever o seu trabalho? O que o incomoda e tira seu equilíbrio nesse caminho? O que o faz perder o sono? Como ele lida com essas questões e com o cumprimento das demandas de sua formação e sua própria saúde nesse caminho? Esses são aspectos que procuro destacar através da minha própria escrita.

Apresento as questões acima evidenciando-as, inicialmente, como responsáveis por impulsionar-me a escrever esta seção como reveladora dos bastidores do palco da minha própria formação. Ressalto que não procuro, aqui, construir um modelo fixo de como se poderia organizar a vida intelectual de um pesquisador em formação. Não se trata de construir tabelas e seguir receitas e paradigmas que possam servir para outras pessoas, o que pretendo é revelar os andaimes, os cacos, os entulhos, os excertos que possivelmente seriam descartados da construção final de um trabalho científico como possibilidade de apreender profundamente minha própria experiência na pesquisa em educação.

No mesmo instante em que isso acontece, a opção que fiz pela utilização do *Jornal de Pesquisa* como dispositivo capaz de objetivar meu próprio pensamento e depois subjetivá-lo, através da sua subsequente leitura, em distância, dá-me a segurança e a estabilidade necessárias para redimensionar ensaios, atitudes e comportamentos em frente ao universo da pesquisa. Destarte, compreendo o *Jornal* como recurso sensível essencial para minha formação enquanto filho, amigo, irmão, tio e estudante comprometido com o meu próprio processo formativo em construção. Portanto, avanço no tempo para narrar meu contato com o jornal de pesquisa no ensino superior.

1.5 O primeiro contato com o Jornal de *Pesquisa*

Conheci o jornal de pesquisa através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2014, exatamente, no dia 31 de março, quando estava no quarto período do curso de Educação Física. Fui apresentado a esse dispositivo formativo pelos Professores Helder Cavalcante Câmara e Suênia de Lima Duarte, que, à época, coordenavam o PIBID no curso de Educação Física da UERN/CAMEAM, em Pau dos Ferros/RN.

Posteriormente, no dia 18 de agosto do mesmo ano, conheci um dos idealizadores do Jornal, juntamente com Hemi Hess, o Professor Joaquim Gonçalves Barbosa, que, atualmente, é professor visitante da UERN.

O recurso em destaque foi crucial para minha formação inicial em Educação Física, pois, através dele pude converter em escrita, em ato, aquilo que, cotidianamente, vivi na minha graduação. Tomava nota absolutamente de tudo o que me afetava positiva ou negativamente, tanto durante as aulas, as conversas, os debates com os colegas de turma ou nos encontros nos grupos de pesquisa, nos eventos e na minha relação com meu próprio pensamento.

O jornal foi fundamental para que eu pudesse entender as questões que me pareciam obscuras, como: o que é ser corpo, na atualidade, e em que essa percepção de corpo diverge das outras que me precederam escrever? Pensar sobre isso fez com que eu me precipitasse tanto na busca por esclarecimentos nos estudos de cunho histórico, antropológico, sociológico e filosófico quanto na descrição densa de meu próprio conhecimento adquirido sobre o corpo. A escrita, nesse caso, foi o recurso que me possibilitou articular sensivelmente uma forma de intimidade e de sensação explícita de acesso a minha própria vida e as suas relações com mundo.

Atualmente, tenho escritas mais de mil páginas no meu *Jornal*. Nele, falo sobre meu processo formativo e também sobre a implicação de diferentes episódios vivenciados em meu cotidiano. Suas páginas contêm relatos que compõem diferentes tipos de jornal de pesquisa, como o *JP formativo*, o *JP do mundo vivido* e o *JP de Phatos*. (BARBOSA, 2010). Contudo, para uma pessoa que está começando a escrever um Jornal de Pesquisa, conforme destaca Barbosa (2010), não é muito interessante manter muitos jornais paralelos, mas poucos, para que, assim, possam ser melhor organizados e apreendidos no tocante ao processo de escrita de si.

Devo salientar, no entanto, que não se trata de um espaço onde faço a mera descrição do cotidiano, mas onde reflito sobre o modo como me relaciono com as pessoas, tanto aquelas presentes em meu ambiente familiar, como nos ambientes universitário e virtual.

Na escrita do meu *Jornal* utilizo tópicos introdutórios, os quais têm a função de guiar minhas reflexões. Para exemplificar como acontece o processo de construção dessas reflexões, transcrevo, abaixo, um tópico do meu *Jornal de Pesquisa do mundo vivido*, onde reflito sobre o ambiente familiar.

Implicação sobre o corpo que sou.

Como me relacionar e manter-me sobre controle para que a implicação que o outro me proporciona possa ser atenuada? Acredito que, a princípio, a forma como as pessoas interagem, conversam e expõem seus argumentos dentro de meu ambiente familiar precisa ser considerada. Considerada no sentido de me imbuir a agir de uma forma e não de outra, dependendo da situação.

Nesse sentido, a melhor forma como posso lidar com essa implicação respalda-se no como eu lido comigo mesmo durante as conversas que, normalmente, acontecem no meu cotidiano. Ou seja, preciso prestar atenção nas sutilezas que estão e/ou são impressas nos discursos e/ou falas das pessoas que estão a minha volta, para que, com isso, possa dissolver aquilo que é capitalizado individualmente para o comunal. Mas, para que isso possa acontecer é necessária uma constante revisitação do que foi escrito no meu JP, para que, assim, eu possa lançar sobre mim mesmo esse duplo olhar ou olhar plural, como fala Barbosa, no livro “O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo”.

A partir do momento em que acontece a revisitação de cada nuance presente no tom de voz e a própria relação de implicação comigo mesmo, ao perceber isso, preciso ponderar o pensar o próprio pensamento para que, assim, não me torne mais um reproduzidor de uma realidade que precisa ser modificada. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 15 de setembro de 2016).

Acredito que esse trecho exemplifica muito bem como utilizei o *Jornal* em meu cotidiano familiar. Por vezes, esse recurso me proporcionou a possibilidade de estabelecer o que Morin (2000) chama de meta, ponto de vista, ou, dito de outro modo, a capacidade e/ou possibilidade de construir um espaço de reflexão para pensar o próprio pensamento. Não só isso, o *Jornal* também me ajudou a lançar mão de um olhar plural sobre o meu próprio discurso, imerso no ambiente familiar, possibilitando-me, assim, como diria Barbosa (1998), uma nova maneira de atuar e sentir o mundo.

No que toca ao *JP de pesquisa*, como o próprio nome diz, direciona-se para reflexões em torno de meus projetos de pesquisa e produção científica (artigos e resumos), bem como para as implicações proporcionadas por essa escrita acadêmico-científica. Através do exercício de registrar essas experiências de forma escrita, pude propiciar um “[...] duplo olhar ou olhar plural, na perspectiva do proposto pela abordagem multirreferencial: um olhar direcionado para o ‘objeto’ de interesse de nossa reflexão e outro olhar voltado para nós que olhamos nossos objetos de interesse” (BARBOSA, 2010, p. 40). Sendo assim, esse *Jornal* apresenta-se, em um primeiro instante, como uma possibilidade de escrita com intencionalidade a ser publicada, compartilhada e debatida entre próximos e, posteriormente, com pessoas mais distantes (BARBOSA, 2010).

A última versão do *Jornal de Pesquisa* é o *JP de Phatos*. De origem grega, a palavra *Phatos* significa doença. Assim posto, nesse espaço residem as minhas angústias e limitações vividas enquanto jovem acometido de doença crônica. Tenho extrassístoles ventriculares — contração extra do músculo cardíaco que impossibilita uma vida “comum”, como a da maioria dos jovens de minha faixa-etária. Por conta dessa condição crônica, adquirida aos 23 anos, adicionada de uma hipoglicemia, ocorrida em uma academia de musculação, após sobrecarga abusiva e frequente de suplementos alimentares sem a devida orientação profissional. Acabei, então, por direcionar todo ímpeto dos treinos para os estudos e leituras sobre a Sociologia, Filosofia e Antropologia do corpo. Queria conhecer os fatores sociais e culturais que me permitiam compreender o corpo que sou como objeto.

Tinha o sonho de ser um grande fisiculturista, mas a doença e as limitações impostas por ela não me deixaram obter esse êxito. Há sete anos, não mais faço musculação e treino de força como antes. Até o ambiente da academia de musculação tornou-se estranho para mim. Todavia, ao narrar diariamente essa parte de minha vida no meu *Jornal*, pude atenuar o sofrimento e a síndrome do pânico que, aos poucos, começava a ocupar um grande espaço em minha vida. A seguir, cito uma parte de meu *Jornal* onde, depois de formado em Educação Física, recebi uma oportunidade de emprego como *Personal Training*.

Trabalho como *personal training*.

Recebi um convite de uma amiga muito querida e, como não quis decepcioná-la, resolvi aceitar. O convite tinha a intenção de que eu

começasse a realizar um trabalho com prescrição de exercício físico. Por muito tempo, não me imaginei voltar àquela casa que guarda grande parte de minhas frustrações e sonhos destruídos.

Hoje, mais que nunca, percebo que o trauma causado há muitos anos persiste em se fazer presente em minha vida. Principalmente porque “Ela” me acompanha como aquela pessoa chata que insiste em dizer e esbravejar aos quatros ventos os presságios de minhas limitações.

Não sei por quanto tempo vou conseguir aguentar trabalhar em condições que não me são adequadas, mas, por enquanto, vou parar de escrever para poder tomar um banho. Vou deixar essa conversa para outro momento. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 9 de março de 2017).

O pronome “ela”, utilizado nesse trecho do meu *Jornal*, faz referência à extrassístole ventricular e às limitações por ela impostas. Esse fragmento deixa claro que, para mim, o *Jornal de Pesquisa* foi muito mais que apenas um recurso de escrita para cumprir determinadas tarefas acadêmicas, ele converteu-se em um importante “companheiro” de vida e formação humana.

Logo desisti do trabalho como *personal training*, preferindo dar continuidade a minha formação acadêmica. Assim, em 2017, tratei de fazer minha inscrição para o mestrado em Educação, no POSEDUC, na UERN, quando, mais uma vez, fui aprovado em quarto lugar na classificação geral.

O ato de descrever para compreender (MACEDO, 2016) foi premissa pela qual regi, de forma densa e intensa, tanto as reflexões sobre as minhas limitações fisiológicas, diante dos exercícios resistidos, como a musculação, quanto nas horas diárias que dedicava aos estudos, leituras e atividades acadêmicas.

A saúde.

O esforço precisa ser ponderado. Não posso agir como um adolescente que estuda horas a fio sem se fatigar. Essa memória, hoje, é apenas parte das minhas lembranças juvenis.

Atualmente, para que eu consiga obter bons resultados nos estudos, preciso organizar meu tempo de acordo com minhas prioridades, não excedendo, assim, mais de 45min de leitura contínua do material a ser estudado. Se esse tempo limite não é devidamente respeitado, sofro duras penas.

Não tenho mais condições fisiológicas para estudar 3hs seguidas, sem intervalo. Contudo, essa condição, remeteu-me a pensar que preciso ser mais criterioso sobre a escolha das leituras que faço e de quanto

tempo posso dispor para elas, diariamente. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 07 de julho, de 2017).

Através da escrita e leitura cotidiana do meu *Jornal*, percebi que, assim como é o nosso processo formativo — dinâmico, provisório e regido por incertezas — é a nossa vida. E que ambos não são dissociados.

A partir do aprofundamento e leitura que me foi instigado através da escrita, compreendi que não somos totalmente regidos por uma suposta “natureza” imutável, de cunho determinista das condições humanas. Pelo contrário, somos seres históricos e culturais e como tais complexos, plurais e inconclusivos. Com efeito, não existe determinismo naquilo que constitui o humano e, assim como nas nossas relações, somos instáveis, paradoxais e dinâmicos.

As histórias que escutei quando criança, no sítio, por mais que tenham produzido certos estereótipos sociais, serviram não só como reprodutoras das condições de uma realidade pautada na hegemonia das superstições e mitos, mas como constructo que me ajudou a perceber e interpretar elementos que, de alguma forma, excediam ou estavam fora do próprio limiar de compreensão. Esse foi o momento em que surgiu, em mim, a incerteza, e vale ressaltar que a incerteza é diferente da ignorância “porque, na incerteza, descobrimos que somos ignorantes, que nossas crenças e opiniões parecem não dar conta da realidade, que há falhas naquilo em que acreditamos e que, durante muito tempo, nos serviu como referência para pensar e agir” (CHAUÍ, 2000, p. 111).

Nesta fase, em que o recurso bibliográfico, preponderantemente, será os fragmentos do meu *Jornal*, sinto que cada passo a ser dado carece de um cuidado e atenção outra que se torna o elo entre uma vida, um modo de existir corporalmente. Contudo, mais que um apego ao corpo como forma de pensar a vida, o que busco é pensar a vida através de seu movimento, no qual os fragmentos se engendram, mergulham, rebolam e dele participam (PONTIN, 2015).

Feitas essas considerações, a partir deste instante, descreverei alguns dos enxertos no meu *Jornal* na tentativa tanto de significar uma narrativa de vida e formação quanto de revelar questões e proposições que suscitaram minhas reflexões. Seguem, pois, em uma espécie de articulação frente ao universo da pesquisa, reflexões de diferentes naturezas, tecidas em uma escrita que atravessa o próprio corpo que afeta e se deixa ser afetado.

Cada fragmento, enxerto, retalho de reflexões surgem de momentos às vezes tensos, outros alegres, mas que, sobretudo, germinam da forma como me relaciono comigo mesmo e com minhas demandas acadêmicas, a exemplo deste trecho onde reflito sobre a construção de parte da minha dissertação.

Algumas notas furtivas e provisórias sobre minha introdução.

Ao reler a introdução ou apresentação do meu texto da qualificação, percebi, dentre as várias coisas que comentei, especialmente uma, em particular, que me preocupa seriamente. Talvez ela seja justamente a peça que me faltava compreender para que meu trabalho se torne mais coerente na apresentação, organização e proposição do debate científico, tendo como mote de reflexão o corpo. Penso que preciso perscrutar com maior intimidade as vozes que sussurram dentro do meu texto, em cada linha, palavra, expressão ou jogo de linguagem, para dar-lhe dinamicidade e movimento.

Ler intimamente como as ideias estão colocadas, suas sequências, seus possíveis desvios e contradições, é uma tarefa que me obriga a ter um novo modo de relacionar-me com minha própria escrita, sua cadência e ritmo.

Aprender a ler a intimidade do meu próprio pensamento, isso é o que preciso fazer. E com isso, talvez, eu possa perceber que concepção de corpo se revela através de meu discurso. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 19 março de 2019).

Nesses enxertos indisciplinados, por vezes incoerentes entre si, o que está em jogo não é apenas a forma de portar-me diante do mundo, mais que isso, é uma maneira sensível de sentir e de mover-me diante dele. Nesse movimento, a escrita me levou por caminhos que me guiaram a caminhos outros, que recobrem vestígios, preservam intimidades, afagam sonhos e desejos.

Na sequência, transcrevo, então, trechos do meu Jornal de Pesquisa em que apresento meu encontro com o mundo da escrita, minhas digressões sobre a vaidade da vida e a importância de refletir sobre ela por meio da leitura e do estudo.

Escrito I

O suficiente.

Ontem à noite tive uma crise hipertensiva e, por um momento, os sentimentos de pânico, angústia e apreensão tomaram conta de mim e não consegui sequer elaborar uma frase gramaticalmente com sentido.

Contudo, esse momento, como todos os anteriores pelos quais já passei, me serviu como mote reflexivo sobre a direção cotidiana que atualmente estou dando a minha vida. Que sabores e prazeres são esses que eu proporciono a mim mesmo e qual a relevância deles para uma vida social, cultural e poeticamente referenciada, tanto no conhecimento de si quanto na afirmação do “torna-te a ti mesmo”? O tempo é o que temos de mais importante em nossas vidas e o que fazemos com ele irá se refletir em quem possivelmente poderíamos vir a ser.

O mundo líquido moderno é algo extremamente tentador; sinto vontade de passar varias horas em frente à televisão e/ou do celular, mas, enquanto passo esse tempo em frente à tela e seduzido por ela, perco a oportunidade de ler muitos livros e de apreender saberes outros que talvez sem eles não seja possível o cultivo do que é suficiente.

É preciso frisar que existe um preço a ser pago diante dessa possível escolha. Será que realmente estou disposto a pagá-lo? Acredito que não preciso responder a essa questão, pelo menos não neste momento, mas quem sabe em outro, caso exista tempo. Isto que é o mais importante em nossas vidas, o tempo. Saber usá-lo é fundamental para conseguirmos ao menos, mesmo que parcialmente, sair do mecanicismo que se tornou a vida programada do cotidiano em frente às telas; caso não consigamos sair totalmente, desse círculo vicioso ao mesmo possamos diminuir a atuação mordaz dessa vida mecânica que estamos sendo submetidos. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 11 de dezembro de 2018).

Escrito II

O supérfluo necessário.

A verdade é que não estou com vontade de escrever, mas, como tudo aquilo que me incomoda, percebo que sou inclinado por uma força outra que me impulsiona a escrever estas poucas palavras, mesmo sendo acometido por alguns incômodos, ocasionados por uma leve dor de cabeça.

Acredito que a companhia irrepreensível da minha consciência diante da falta de rigor com minha formação é algo que me incomoda profundamente.

Eu poderia muito bem parar de ler por muitos dias, mas não consigo. Por mais que essas leituras sejam apenas de ordem ociosa – o que, de fato, é algo que preciso rever urgentemente – elas me proporcionam um enorme prazer em estar vivo e entrar em contato com pessoas e eventos singulares e singularizantes que, de outra forma, não conseguiria.

Ler Nietzsche, Dostoiévski, Clarice Lispector, Clarissa Pinkola Estés, para citar alguns, é de uma alegria e prazer único. Escrever sobre isso é também uma possibilidade outra de poder aliviar toda essa angústia que sinto diante da falta de compromisso comigo mesmo e,

eventualmente, da perda irreparável do tempo – que, nesses últimos dias, se tornou recorrente – nas redes sociais. Preciso rever algumas escolhas que estou fazendo em meu cotidiano. (Excertos do meu jornal de pesquisa, Alexandria/RN, 22 de dezembro de 2018).

Escrito III

A escrita clínica sobre o meu comportamento diante das extra-sístoles.

A angústia que me guia neste momento de escrita é algo que beira a impotência da vida diante da falta de capacidade. E ousa em dizer de intimidade com meus pensamentos, sentimentos, medos e incertezas. Penso que isso revela certa ausência diante de um compromisso cotidiano comigo mesmo, que poderia se dar através de uma escrita clínica como recurso formativo e de elaboração de si.

Contudo, isso me é muito custoso, demanda tempo, dedicação, paciência, esforço constante e, sobretudo, lentidão. O que implica em dizer que existirão perdas significativas que por mais que sejam de coisas supérfluas, como o tempo que diariamente dedico às redes sociais, e que poderia ser possivelmente direcionado para as leituras, inevitavelmente, teria que ser incluído nessa nova ordem da gestão da minha vida cotidiana. Em outro momento, concluo essa escrita, por ora, acredito que é o suficiente. (Excertos do meu jornal de pesquisa, Alexandria/RN, 4 de janeiro de 2019).

Escrito IV

A falta de concentração no momento da escrita.

Ultimamente, eu estou à flor da pele. Uma primeira observação carece ser explicitada neste exato momento. Não consigo entender o mínimo das normas gramaticais do meu próprio idioma. Confesso que isso é uma vergonha para alguém que almeja o título de Mestre em Educação.

Mas, enfim, esse não é o assunto para o momento, terei outras oportunidades para descrevê-lo com mais profundidade. Voltando ao que me motivou parar de escrever meu artigo para a disciplina de docência no ensino e trouxe-me até aqui, há alguns dias, em uma conversa daquelas triviais, que, esporadicamente, nós temos que nos permitir viver, um senhor, conhecido meu há muito tempo, disse-me, sem tirar nem por uma vírgula, que eu, por ter conseguido uma formação em nível superior, mudei meu comportamento em relação aos meus conhecidos. Confesso que a ideia de mudança me é muito agradável, inclusive porque ela denota que houve um avanço na forma como vejo o mundo e nele interfiro. Mas, pela força da expressão que ele fez, de tal forma que ficou vermelho e aparentemente muito irritado, obrigando-me a pedir que se acalmasse, porque, possivelmente, sua pressão arterial poderia subir e isso não o faria bem, parece-me que, segundo a sua avaliação, eu mudei mesmo, mas isso se revelou em pura arrogância e prepotência.

Confesso que não me vejo dessa forma, mas, como o outro que sou para ele, trago em mim as marcas do contato com outras pessoas,

lugares, histórias, costumes, crenças, livros e leituras que talvez possa ser a própria contradição daquilo que lhe é mais íntimo, uma vida inteira marcada por histórias e vivências outras que não correspondem aos anseios que o formou.

Talvez isso seja a sua principal objeção contra a pessoa que estou me tornando. Poderia enumerar alguns outros que passaram pela minha vida, mas, para o momento, este relato é o suficiente. As outras e outros que estão implícitos e são foco dos meus pensamentos, roubando-me a capacidade de concentração que a escrita de um artigo científico tanto carece e exige, por isso não os darei corpo neste texto, quem sabe em um próximo momento. (Excertos do meu jornal de pesquisa, Alexandria/RN, 14 de janeiro de 2019).

Escrito V

A preguiça, a covardia e o prazer no ócio.

Para começo de conversa, eu poderia ter iniciado este texto de duas formas. A primeira, com teor descritivo, seria apenas um esforço bonachão, no sentido de descrever para compreender qual é a natureza desse sentimento por vezes incompreensível e paradoxal que me envolve quando me proponho a estudar para um concurso e não consigo ser suficientemente fiel a meus propósitos diante da empreitada que essa tarefa demanda, especialmente por tratar-se de um certame para o Instituto Federal da Paraíba.

À bem da verdade, acredito que essa confusão e desordem de sentimentos surge como produto de um misto de contentamento, alegria e prazer, mergulhados em mim mesmo no momento em que esses escritos começam a tomar forma e se exteriorizar em um esforço, por vezes pueril, de diálogo comigo mesmo e com o outro que existe em mim.

Confesso que não tenho a intenção de escrever um texto com teor de fundamentação filosófica, mas busco, através dessa escrita íntima e de elaboração de si, resolver as minhas próprias questões pessoais em profundidade. Essa escrita comporta, portanto, a segunda forma como poderia ter iniciado este texto, ou seja, ela poderia ser apenas um momento de ociosidade, preguiça e covardia diante do compromisso comigo mesmo e da responsabilidade diante das escolhas em minha vida.

Como momento de covardia, o ato de escrever surge como preenchimento de tempo, ou seja, como uma fuga insólita da vida e do instante vivido e do prazer que lhe é inerente. Como preguiça, a escrita comporta em si o risco do erro e da ilusão diante da impossibilidade de ser compreendida como ato solitário. Como ociosidade, a escrita re-existe como um tempo-espaco de não seriedade. (Excertos do meu jornal de pesquisa, Alexandria/RN, 21 de janeiro de 2019).

A cabeça bem feita e a construção cotidiana do Diário de Pesquisa.

Atualmente, vivemos um tempo de acesso instantâneo a uma enorme quantidade de informação que, inevitavelmente, excede e muito a nossa capacidade humana de absorção. Penso que isso é uma característica expressiva da nossa sociedade moderna, marcada sobretudo pelo ritmo mecanizado da vida cotidiana a que somos submetidos.

É possível dizer que fomos educados para lidar apenas com o que é passageiro, fugaz, descartável. Tudo o que não estiver explicitamente ligado a essa regra social é marginal, portanto, incompreensível do ponto de vista social e dos afetos.

Em outro momento, concluo este texto, por ora vou descansar, porque estou sentindo uma pressão na parte posterior da cabeça, devido, possivelmente, à grande quantidade de tempo que dedico, diariamente, às leituras e ou os estudos em frente à tela do computador. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 22 de janeiro, de 2019).

Escrito VI

O trabalho intelectual.

Escrever, hoje, está sendo difícil e penoso. Não estou conseguindo encontrar palavras e ou expressões suficientemente claras para corporificar o que penso sobre o trabalho intelectual e sua importância para a vida de todo aquele e aquela que possam presar e por ele ter uma relação de intimidade, de construção e elaboração de si e que se dá, através e sobretudo de muito estudo, leitura, escrita, lentidão e paciência.

Ao reler essa fala inicial, lembro-me que, possivelmente, essa dificuldade de escrita possa encontrar respaldo no fato de que o dia se iniciou de forma atípica. Explico-me. Praticamente há uma semana, eu me propus o compromisso cotidiano de dormir e, eventualmente, também de acordar cedo. Entretanto, ainda não consegui cumprir esse compromisso comigo mesmo em sua plenitude. Confesso que acordar às 5 horas da manhã não é tarefa fácil, mas, mesmo assim, coloco o relógio para despertar exatamente nesse horário, para ter uma margem de erro segura e iniciar os estudos de gramática às 7 horas da manhã. Esse é o meu propósito. Infelizmente, ainda não consegui concretizá-lo. Acredito que preciso fazer a aquisição do livro do Padre Antonin Sertillange, que tem por título, bastante sugestivo, “A vida intelectual. Seu espírito, suas condições, seus métodos”. Não só ele, como também outro que descobri recentemente, do filósofo Jean Guilton, “O trabalho intelectual. Conselhos para os que estudam e os que escrevem”. Talvez, através de uma leitura em profundidade dessas duas obras e de todos os ensinamentos que elas possam me ofertar, eu consiga possivelmente rever alguns posicionamentos em relação à organização dos meus estudos e à forma como me relaciono com eles.

Vale ressaltar que sei que a intimidade que posso estabelecer com meus próprios estudos e leituras é algo eminentemente subjetivo. Não existe propriamente uma fórmula que poderemos ou não aplicar para

que, assim, consigamos estabelecer uma relação de intimidade com as leituras, os estudos e as escritas. Para aprendermos isso, devemos, pacientemente, procurar nos compreender e conhecer intimamente; precisamos saber como lidar com nossos próprios sentimentos em relação às leituras e os prazeres e ou desgostos que elas nos proporcionam e até com as pessoas de nosso próprio ambiente familiar, para que elas não estraguem os momentos de júbilo proporcionado pelo mundo da escrita, do estudo e das leituras.

Os momentos de leitura e estudo requerem do aspirante a intelectual, solidão, silêncio, paciência e tempo de maturação das ideias, pois elas acontecem fortuitamente e precisamos estar atentos para esse acontecimento.

Nesse sentido, organizar o espaço para o estudo é algo que acredito ser essencial para que se possa viver a sua intimidade em profundidade. Exige, assim, um investimento pessoal e consistente para que possa acontecer, o que, portanto, obriga-nos ao exercício de tudo aquilo que é lento, solitário e sem pressa. (Excertos do meu jornal de pesquisa, Alexandria/RN, sábado 02 de fevereiro de 2019).

Escrito VII

Leitura, estudo e método.

Não tenho a intenção, hoje, de escrever um texto longo como de costume, mas sim de ressaltar a importância da leitura e do estudo como recursos indispensáveis para a construção de nossas vidas em profundidade.

Ler muito, e de forma cotidiana, persistente, não só aumenta o nosso repertório de palavras, mas nos possibilita dispositivos outros de acesso em profundidade à realidade, que, de outra maneira, nós possivelmente não poderíamos obter.

A leitura tem que ser compreendida como construto vital de nossa própria vida, sobretudo aquela que nos instiga prazer e alegria. Ler é da ordem do íntimo, do que nos é mais particular. Ruminar o que é lido é dar vida nova ao prazer vivido no momento do acontecimento da leitura consigo.

A leitura prazerosa, aquela que demanda tempo, lentidão e ruminação, é essa leitura que falo, neste momento, que merece nossa atenção e compromisso cotidiano. (Excertos do meu jornal de pesquisa, Alexandria/RN, domingo 03 de fevereiro de 2019).

Escrito VIII

“Estudar é para ser feliz”.

Ontem tive uma crise hipertensiva e, como de costume, fiquei impossibilitado de fazer uma caminhada com um ritmo mais forte, inclusive não consegui conversar sem deixar de sentir todo o corpo

formigando. O que foi que fiz de errado durante todo o dia? Estudar? Não. Não foi somente estudar, foi mais que isso. Realmente, excedi-me na quantidade de horas em frente à tela do computador e em meio aos livros.

Contudo, isso não me é de todo negativo. Com essa experiência, pude aprender que não me conheço tão bem como possa vir supor em meus escritos. Por mais que eu exercite cotidianamente esta escrita íntima, ainda não consegui compreender que estudar é um exercício tão corporal quanto as caminhadas que faço ao entardecer. Estudar, ler, escrever demanda um esforço fisiológico e justamente, por isso, preciso perscrutar os sinais de minhas próprias limitações. Mais que isso, se faz necessário que minha ida aos livros seja com paciência.

“Estudar é para ser feliz”. Essa frase foi dita por minha mãe. Quanta sabedoria e experiência de vida revelam-se em uma frase tão simples! Através dessa frase, pude aprender que a sabedoria da vida não se encontra somente nos livros. Viver é relacionar-se.

Entrar em contato com os outros, deixar-se sentir, sentir-se, deixar-se tocar e tocar. Estudar, no meio de tudo isso, é elaborar uma relação de proximidade e intimidade com a construção e formação de si na vida, o que implica um compromisso em profundidade com nossa própria existência e suas demandas, sejam elas fisiológicas ou afetivas. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 02 de Abril de 2019).

CAPÍTULO II

O MOMENTO PESQUISA E SEU ENTORNO

No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca.

(DAOLIO, 2013, p. 36).

2.1 Um deslocamento do olhar...

A cartografia de minha argumentação articula-se em torno da assertiva de que, através do movimento do corpo e dos sentidos atribuídos a ele ao longo da história⁴, é possível construir uma via de acesso e análise tanto do movimento da ciência quanto da dinamicidade da própria sociedade e cultura, compreendendo-os como constructos que os são, entretecidos e objetos de nossa visada sobre o corpo, o mundo e seus embates.

Acredito que por esse itinerário podemos revisitar nossa compreensão a respeito do modo como lidamos com a construção do saber e do conhecimento científico. Ao mesmo tempo, podemos refletir sobre como essa elaboração tem sido conduzida ao longo do tempo para justificar certas dicotomias com alto e poderoso capital simbólico, como por exemplo, a dualidade entre corpo e alma.

Dito isso, julgo ser necessário indicar, neste momento, mesmo que brevemente, “o meu lugar de fala”, que parte dos princípios da efervescência e radicalidade epistemológica multirreferencial das ciências e da educação (ARDOINO, 1998) e do exercício do pensamento complexo (MORIN, 2003), isto é, do estudo e da pesquisa compreendida entre-tecida, que se abre, como movimento fundador e reflexivo da prática do próprio pensamento. O cerne deste trabalho é, portanto, fruto de um marco teórico de natureza qualitativa, que tem por mote a seguinte questão: *como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física para a educação básica no ensino fundamental a partir das reflexões da abordagem*

⁴ Ressalta-se que mais do que nos reportarmos diretamente a datas, localidades e eventos e suas delimitações, em períodos específicos da história, iremos nos debruçar brevemente sobre o modo como foi conduzida a elaboração do pensamento sobre o corpo, destacando, para isso, como ele foi pensado na filosofia platônico-socrática e na ciência cartesiana, e como isso resultou em uma educação puramente disciplinar e uma compreensão outra do corpo como objeto das práticas educativas.

multirreferencial-plural? À luz dos contributos político-epistemológicos para as ciências e a educação da complexidade e da multirreferencialidade, meu objetivo é discutir e fomentar a construção de reflexões acerca de como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física para educação básica no ensino fundamental a partir da abordagem multirreferencial-plural.

É possível dizer que esses fundamentos que acabo de situar me forneceram uma nova possibilidade de caminho e sentido no mundo, diverso em contrastes; modos de ser e conceber pesquisa; itinerância e errância em educação como dispositivos de investigação inerentes ao movimento plural, complexo, híbrido e lúdico que estamos, por vezes, mergulhados no caldeirão das tessituras de nossa vida cotidiana. Nesse sentido, na busca por concepções epistemológicas que considerem não somente um conhecimento monológico e unidimensional como fonte primeira de saberes e práticas sobre o corpo, o que discuto é uma nova maneira de concebê-lo e abordá-lo.

Como aprendente desse modo de conceber a pesquisa nas ciências e na educação, ressalto que não é pertinente partir metodicamente, impulsionado para o conhecimento com uma atitude que desconsidere os lugares e os não lugares, os imprevistos, os caminhos de difícil acesso, as trajetórias inventadas, as margens íngremes e fronteiriças que são comuns àqueles e àquelas que se aventuram por estradas e por portos desconhecidos. Esse modo de ser, que é também um modo de experimentar e perscrutar o que é desconhecido, exige do viajante e do aprendente multirreferencial uma atenção em profundidade, para que se evitem entendimentos apressados e ou equivocados, como o que se pensava ser necessário nas ciências sociais e na educação à exclusão de tudo aquilo que não fosse da ordem do quantificável e ou mensurável.

Esses seriam aspectos que desvirtuariam, possivelmente, a fidedignidade e qualidade do que estava sendo construído, o que eliminou, dessa forma, a perspectiva humana do humano, que também é a mola para a construção do pensamento filosófico e científico, isto é, as paixões, emoções, as experiências afetivas de encontro e desencontro com o outro e suas perspectivas. Omitir e/ou ignorar, em parte, esses aspectos que nos constituem enquanto seres humanos, complexos, plurais e diversos, tanto nos modos de fazer, ser, amar e de desejar, significa cair em uma percepção reducionista, simplificadora, dual e binária do mundo da vida, o que nos leva, naturalmente, a restringir o que é complexo ao simples.

Faz-se pertinente ressaltar que o complexo, aqui, vem de *complexus*, podendo ser compreendido como aquilo que foi tecido junto o que significa dizer, em outras palavras, que o pensamento complexo não rejeita o simplificador, mas o reconfigura, em todas as suas consequências, através de uma crítica a uma modalidade de pensar que mutila, estratifica e reduz a realidade a dualidades, como por exemplo, corpo e alma, homem e mulher, público e privado, subjetivo e objetivo, e assim por diante.

O que quero pontuar inicialmente, com tudo isso, é que, como nos esclarece Morin (2003), é que não se é, necessariamente, prudente partir hermética e metodicamente, impulsionados por certezas, convicções e confiança pueril no claro e distinto. Pelo contrário, temos de aprender a caminhar na escuridão e na incerteza para o estudo do que exige lentidão, prazer, dedicação, profundidade e calma na perscrutação das ideias e de suas elaborações tensas e intensas, como o é a produção de pesquisa e do conhecimento científico social e politicamente, referenciado.

Diante disso, é preciso dizer que, como todo e qualquer ato que se dá no nível da polis, a escrita, assim como a pesquisa “[...] é um campo da práxis social, bem como o método é, invariavelmente, uma pauta política, ou seja, um trabalho de opções, de escolhas na polis.” (MACEDO, 2016, p. 86). Negar tal possibilidade de olhar ou de pensar a realidade é o ponto chave para não desconfiarmos do que julgamos conhecer como real e como instituído.

Nesses termos, a metodologia de meu trabalho parte de um percurso errante, destituente, nômade e sem destino traçado a priori; íntimo do que é próprio do exercício e ou do movimento e trabalho artesanal e cartográfico. Essa forma de abordagem na elaboração e no tratamento de minhas próprias questões de pesquisa envolve não somente isso, mas a minha vida como um todo implicada, o que inclui o jeito como conduzo e mobilizo os meus afetos e pulsões diante dos métodos de trabalho, estudo e leitura cotidiana. Esse sentido, por vezes escorregadio, movediço, impuro, imprevisível, contingente e, certamente, complexo como dispositivo metodológico é o que me permite produzir movimento, dinamicidade, desejo e sonhos num *espaçotempo* de vida.

Como importante fonte de experiência e de recursividade heurística, esse modo de conceber a construção tensa e intensa do meu próprio processo metodológico é o que me permite certa flexibilidade comum ao ofício do artesão e da maneira como ele redesenha e modifica, por vezes, suas escolhas na elaboração de suas obras. Acolho

essa metáfora do artesanato e a sua representação como um importante dispositivo que revela, em minhas considerações, muito bem a forma como compreendo o fazer pesquisa em educação. Assim como é comum ao ofício do artesão, vou (trans)formando meus itinerários na medida em que as questões passam a se apresentar com mais clareza.

Complexa é essa abordagem epistemológica que nos proporciona uma ruptura na forma de sentir e de atribuir sentido ao mundo a partir das escolhas que fazemos e das lentes pelas quais lemos e interpretamos as multirreferências da vida cotidiana, à semelhança do artesanato. Utilizo essa abordagem não somente para que a vida seja criticada, mas para ser compreendida e afirmada, pois esse “[...] é o lugar onde o indivíduo, usando de astúcia no confronto com a rigidez dos poderes instituídos, resiste de modo flexível, por meio do jogo duplo e da vontade de viver” (SICARDI, 2000, p. 56).

A pesquisa na abordagem multirreferencial, seu transcurso e desdobramento não partem, portanto, de uma imagem profética de destino traçado, desprovido de qualquer dimensão criativa e simbólica, mas como uma construção articulada, em movimento que se tece na brevidade e fugacidade da matéria-prima dos momentos constitutivos de nossa vida cotidiana. Ela se dá sobretudo no reconhecimento da presença irreduzível da complexidade, pluralidade e heterogeneidade das nossas relações fundantes com o outro, seus desejos, sonhos e modos de ser. Ganha destaque ao enfatizar o respeito às diferenças culturais, às maneiras de sentir e compreender a realidade como premissas imprescindíveis para não estabelecermos verdades de mão única, nem de saberes que se sobrepõem a outros, mas saberes outros que, quando enaltecidos, tornam-nos propensos a ficar na linha tênue que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro, muito ao gosto do que Deleuze (1997) propôs sobre o ato de escrever.

Assumir essa abordagem plural que acabo de situar significa dar amplo lugar a uma relatividade com referência às características de apreensão e de produção dos nossos constructos de pesquisa, bem como com referência a diferentes perspectivas de leitura possíveis (ARDOINO, 1998). A partir desse fundamento, acredito que é possível colocar as ciências e a educação sob um olhar plural, o que implica em dizer que seus constructos podem ser analisados, questionados diante de múltiplas perspectivas e de diferentes naturezas.

Assim sendo, no primeiro momento abordo brevemente, nesta seção, o dualismo de corpo e alma na tradição do pensamento platônico-socrático e como ele se revela em uma herança familiar na chamada ciência moderna de fundamentação prioritariamente cartesiana. Para refletir sobre esses aspectos me pauto na crítica nietzschiana da modernidade e da cultura. Através dela, busco tencionar os meios pelos quais podemos vislumbrar o corpo enquanto obra de arte e a indistinção entre o trabalho de pensar e o ato escrito. Com isso, enalteço que a teoria é a prática do próprio pensamento, e que pensar é tão corporal quanto a fadiga que podemos sentir a caminhar longas distâncias e/ou em estudar em demasia. Esse ato exige esforço, sobretudo fisiológico.

A partir dos posicionamentos de Nietzsche situo a crítica de que não existe um privilégio na consciência que a separe das outras funções corporais. Pensar é tão incisivamente corporal quanto o sangue que corre em nossas veias. Aqui, aquelas velhas dicotomias corpo e alma, sujeito e objeto, teoria e prática, tão conhecidas nas ciências e na educação, são colocadas, em um primeiro momento, sobre crivo do “martelo” de Nietzsche e, posteriormente, lidas e ressignificadas através da efervescência epistemológica multirreferencial e da teoria da complexidade. Com isso, ousou dizer que, resguardadas as devidas particularidades, acredito que Friedrich Nietzsche, Jacques Ardoino e Edgar Morin apresentam em comum a reflexão sobre o corpo.

Referenciando uma educação do corpo como movimento histórico, político, econômico, biológico, mitológico e indissociável, assumo, por fim, que, como toda e qualquer outra realidade humana, o corpo é socialmente concebido. Através da leitura do seu próprio movimento, podemos rever nossas concepções de ciência, sociedade e cultura, considerando-os, assim, como produtos indefinidos, inacabados e inconclusivos, reflexos de nossa visada sobre o corpo e o mundo.

2.2 Contextualizando...

Hoje, trago no meu corpo as marcas do meu mundo.

TAIGUARA

Meu corpo, não meu agente, meu envelope selado, meu revólver de assustar, tornou-se meu carcereiro, me sabe mais que me sei.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Ao longo da história do pensamento, cada cultura, sociedade e época, ao seu modo particular, elaboraram práticas discursivas capazes de auxiliar no desvendamento do universo humano, sua complexidade e heterogeneidade. Cada uma delas, ao seu modo, no decorrer dos séculos, além de propiciar ajuda para resolver os embates filosóficos, políticos e religiosos que a vida em sociedade demanda de seus indivíduos, também foi hábil em lançar luz sobre questões pertinentes sobre o universo singular plural do corpo humano, sua anatomia, geografia, sintaxe, limites e simbologias.

Ao falar de corpo, deparamo-nos com várias significações que continuam sendo tema de muitos estudos em diversas áreas do conhecimento e, dependendo do ponto de vista, ele pode ser objeto de inúmeras reflexões. Da Filosofia, Antropologia, Psicologia, indo para a Medicina, anatomia e fisiologia, passando pelo esporte e a educação, complexas são as abordagens e distintas e infinitas são as formas pelas quais o corpo foi, é e pode ser abordado como mote de reflexão sobre o humano e sua relação com o mundo.

O corpo nômade é terreno fronteiro que divide o que é conhecido e desconhecido, marginal, infeliz, imigrante e estrangeiro, absolutamente visível e transpassado de olhares que transitam da cabeça aos pés, desencadeador de medos e conspirações com apenas uma piscadela do olho; é o mesmo que é amante, amado, território de biografias, sonhos, desejos, imagens, histórias, mitos, utopias e símbolos. Matéria encarnada, morada, templo misterioso, cobiçado ou indesejado, é corpo fechado, benzido, quebrantado, sustentáculo da vida, árvore da existência humana; corpo colonizado e docilizado pelas práticas discursivas, tanto da ciência quanto dos mandamentos sagrados, consciente de sua condição paradoxal de ser. No mesmo instante, é carne, sangue e espelho da alma e formigamento da existência humana e do seu universo sensível.

Propor um debate sobre o corpo não é, senão, refletir na e sobre a singularidade humana que se revela tanto em nossas narrativas e impressões sobre o mundo e nossa presença inalienável nele quanto nas marcas matriciais de nossa memória e história, tão cósmica, mitológica quanto política, cultural e/ou material.

Pensar o corpo como via de acesso e reflexão do pensamento é pensar sobre o humano e sua relação com o mundo, para mim, complexa e plural; é também atribuir sentido, é deixar-se sentir, é tocá-lo, e deixa-se tocar; viver na articulação entre o que é tênue e enigmático, indizível e, ao mesmo tempo, absolutamente conhecido.

Ao propor uma reflexão dessa natureza, que articule o corpo como via de acesso para a compreensão do movimento do próprio homem e do seu modo de pensar, acredito, particularmente, que na filosofia de Nietzsche existe uma importante contribuição para o debate em torno das questões que envolvem o corpo, sua complexidade, errância e re-existência como mote de reflexão que me serve para compreender o movimento da própria ciência, sociedade e cultura.

Considerado como um dos “mestres da suspeita”, ao lado de Karl Marx (1818 – 1883), Sigmund Freud (1856 – 1939) e Martin Heidegger (1889 – 1979), Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) foi um filósofo alemão do século XIX que se tornou conhecido pela sua forma peculiar de filosofar a golpes de martelo. Essa sua fama justifica-se especialmente pela característica do seu pensamento e da sua crítica impiedosa e mordaz aos valores que apequenavam a vida, combatiam os instintos e as paixões.

Em contraposição a uma racionalidade a todo custo e à vida lúcida, fria, cautelosa e sem instinto, o filósofo alemão atacou a “golpes de martelo” os falsos ídolos moldados pelas dicotomias metafísicas idealistas que opunham corpo e alma, particularmente a filosofia platônico-socrática e a doutrina judaico-cristã. Para ele, especialmente essa última era sintoma de um platonismo de povo. Não obstante, ele ressalta que não existe um privilégio que destaque a função do pensamento de qualquer outra função corporal e que até mesmo essas filosofias metafísicas tradicionais, que tanto desprezam e sentenciam o corpo, elas próprias são produtos do corpo, mas são resultado de estados fisiológicos doentios.

Ao destacar o corpo e o composto orgânico como fio condutor para o homem compreender seu próprio modo de pensar, Nietzsche diz que, como toda criatura viva, o ser humano pensa continuamente. Mas o homem não sabe que o pensar que se torna *consciente* é apenas a parte menor, a mais superficial, a pior, digamos. Para o filósofo, não há um destaque que diferencie a função do pensamento de qualquer outra função corporal, e enfatiza que por detrás dos pensamentos e sentimentos existe algo mais poderoso, um guia até então desconhecido ou, quando muito, ignorado, que foi subjugado inferior à consciência e ou à “razão pura”, que se chama “o próprio ser”. Esta “habita em teu corpo; é teu corpo” (NIETZSCHE, 2014, p. 51).

Para Nietzsche (2012), a consciência, ou o “espírito”, aparece como sintoma de uma deformidade relativa do organismo e de um estado fisiológico específico; como uma experiência, uma tentativa cega ou equívoco, mais particularmente como um sofrimento que, de modo constante e desnecessário, consome força nervosa. O puro espírito, para ele, é uma pura estupidez e acrescenta que, caso fossem removidos o sistema nervoso e os sentidos, o chamado “envoltório mortal”, “o que sobra, não é senão um erro de cálculo” (NIETZSCHE, 2012, p. 36-37).

Contudo, mais do que valorizar e enaltecer o corpo, a filosofia nietzschiana, afirmativa da vida, do mundo e do amor e fidelidade à terra, tem uma contribuição que reside particularmente, em minha compreensão, no fato de que foi capaz de reinterpretar o próprio corpo, fazendo-o com que assumisse sentidos até então desconsiderados e ou inexplorados. Ele diz que o homem não é mais artista, mas obra de arte.

Na tessitura deste texto, inspiro-me, pois, no seu pensamento e na sua crítica à modernidade e à cultura, especialmente na fala do seu poeta mítico Zaratustra, quando diz que escrever ou pensar é tão incisivamente corporal quanto o cansaço ou a fadiga que possamos sentir ao caminhar longas distâncias. E dispara que “[...] de tudo quanto se escreve, agrada-me apenas o que alguém escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue; e aprenderás que sangue é espírito” (NIETZSCHE, 2014, p. 59).

A mensagem enunciada por Nietzsche, através de Zaratustra, revela que o trabalho de pensar não se distingue do sangue no que toca a sua ação sobre o corpo, pois ele também corre em nossas veias. Esse vínculo indissociável entre o ato da escrita e o sangue é uma importante chave para compreendermos, segundo o filósofo alemão, que nossa experiência com o saber e a prática do pensamento, é da ordem do universo do corpo, de suas afecções e da sua presença inalienável no mundo da vida.

Ao dar destaque ao corpo, elemento orgânico, e à força dos instintos, Nietzsche propõe uma ruptura na forma de pensar o corpo e a racionalidade no Ocidente. Em uma de suas obras de 1888, mais especificamente no livro *Crepúsculo dos Ídolos*, na parte intitulada “A razão na filosofia”, a crítica nietzschiana é situada de forma ferrenha e vai de encontro e oposição àqueles que ele os denomina de *ídólatras de conceitos*. Para ele, tudo quanto “[...] os filósofos manusearam há milênios foram múmias conceituais; nenhuma realidade escapou viva de suas mãos. Esses ídólatras de

conceitos, matam e empalham quando adoram – tudo corre perigo de morte quando adoram” (NIETZSCHE, 2013, p.34). Com isso, é possível dizer que a crítica nietzschiana da modernidade e da cultura não é a simples inversão dos pressupostos filosóficos tradicionais. Ele não quer afirmar o corpo como uma nova verdade, um novo conceito, assim como foi a busca incessante na filosofia tradicional para encontrar uma verdade absoluta. Para o filósofo alemão, essa busca incessante por uma verdade resultava em prejuízos aos eventos do corpo, pois, comumente, ela se revelava na falsa ilusão de supervalorizando da razão e desvalorização dos sentidos e dos sentimentos.

Entretanto, por mais que seja persistente, na filosofia tradicional, essa busca por uma definição de corpo, para Nietzsche, ele não se permite apanhar e, de modo espantoso, furta-se ao egípcianismo filosófico e foge de uma circunscrição conceitual, o que o obriga a destacar que “[...] todos acreditam, até com desespero, no ser. Como, porém, não conseguem agarrá-lo, buscam as razões pelas quais são privados de possuí-lo.” (NIETZSCHE, 2013, p. 34).

Errante, Nietzsche partiu em busca de um pensamento que, de preferência, fosse capaz de andar e, mais ainda, que fosse capaz de dançar, andando, saltando, subindo, dançando, preferencialmente entre os montes solitários, onde até mesmo as trilhas tornam-se pensativas, como o era de seu feitio. Ele convida-nos a pensar o corpo como uma expressão da vontade criadora do que é propriamente humano, do dinâmico, do acaso, do presente, do conflituoso e/ou do trágico, ressaltando a dimensão estética como uma possibilidade de ruptura com pensamento que nega a terra, o mundo e a vida.

A forma como o filósofo alemão situou sua crítica à modernidade e cultura me possibilita compreender que a prática e o teor do seu próprio pensamento são transversais a questões pertinentes ao movimento da ciência e da racionalidade do pensamento científico, que possuem seu cerne nos pressupostos metódicos do cartesianismo.

Então, segundo a crítica nietzschiana, tanto os vestígios da negação do corpo e do que é propriamente corporal, são reflexos da tradição platônica e das suas tentativas de busca de entendimento da existência humana. Por outro lado, são também reflexos comuns das paisagens da ciência moderna e da máxima cartesiana do “*penso logo existo*”. Especialmente para esta última, a “crença” no método e na fragmentação dos saberes foi a mola segunda a qual se poderia obter um

conhecimento verdadeiro sobre o mundo e o próprio homem. O corpo era compreendido através de uma metáfora maquinal e seus eventos estudados separadamente. Isso acabou por cindir a existência entre corpo e alma e, cada uma com suas funções, passou a possuir suas partes em um lugar específico da existencialidade (GUEDES, 1995).

Para Nietzsche (2013), a má compreensão do corpo, na ciência moderna, tem suas raízes no pensamento platônico-socrático e revela-se, especificamente de forma drástica, com o “suicídio” de Sócrates. Quando Sócrates, em conversa com seus discípulos, na prisão, esperava para receber e beber a cicuta⁵, dizia aos poucos presentes que o corpo era algo indesejado; carregado de bagatelas, como “[...] amores, paixões, temores, imaginações de toda sorte, e que isso desvirtuaria o caminho de um pensamento próprio e verdadeiro que é possuído unicamente pela alma” (FÉDON, 1991, p. 119).

Aqui, conforme a crítica nietzschiana, podemos ter acesso à chave da negação do mundo da vida e da ideia do desprezo ao corpo e de tudo que é sensível, proposta por Sócrates. Podemos perceber essa evidência quando, ao beber a cicuta e estando preste a morrer, Sócrates disse: “Críton, devemos um galo a Asclépio; não te esqueças de pagar essa dívida” (FÉDON, 1991, p. 203). Ao refletir sobre essa passagem do texto de Platão, Nietzsche (2013, p. 26, grifos do autor) destaca “[...] que o próprio Sócrates estava farto da vida”. Em seguida, questiona “[...] o que isso *demonstra*? o que isso *mostra*?” A afirmação e as questões apresentadas por Nietzsche (2013) possivelmente nos levam a entender que a homenagem que Sócrates quer que seu discípulo faça em seu nome para Asclépio, deus da medicina na mitologia grega, revela um Sócrates que considerava que viver era padecer de uma longa, duradoura e intensa enfermidade que se alastrava pela sua existência sensível, portanto corporal.

O dualismo platônico chega ao seu ápice com a morte de Sócrates, quando deixa sua mensagem mais importante. Nesse momento, ele tornou-se livre daquilo que o atormentava, aprisionava e impedia de alcançar o conhecimento verdadeiro, ou seja, libertou-se da ação do corpo sobre seu pensamento. Essa negação do mundo da vida e do próprio corpo, encontrada nas palavras de Sócrates, configura-se na

⁵ Planta umbellífera, venenosa.

famosa metáfora platônica de corpo túmulo da alma, cárcere perfeito do qual ela precisa se libertar.

As figuras de Sócrates e de Platão, para Nietzsche, são símbolos do início de um grande processo de decadência na filosofia grega que, para ele, irá se refletir na modernidade, através da desvalorização do corpo e no incremento de uma supervalorização da consciência, do racional e da opressão aos instintos estéticos. Esse será o pressuposto que, para o filósofo alemão, incidirá como uma nuvem negra sobre a civilização ocidental, símbolo da decadência e da negação do mundo, da vida, do desprezo ao corpo e da própria ideia de mudança, perecimento, errância e acontecimento.

Quando a dimensão estética é proposta como saída para a decadência dos valores, Nietzsche afirma a arte como possibilidade da força criadora do próprio homem. Acredito que isso se evidencia em um trecho do livro *A Gaia Ciência*, que traz algumas das discussões mais originais do filósofo. Ao longo da leitura, podemos notar que ele faz menção a três noções características importantes para o entendimento de sua filosofia, que são: “a morte de Deus”, a ideia do “eterno retorno” e o aparecimento da figura mítica de Zaratustra.

A Gaia Ciência traz ainda, ao longo de suas discussões e reflexões, paisagens e constructos que, em minha compreensão, ajudam a revelar a pluralidade do pensamento de Nietzsche, pois, nela, o filósofo engloba temas a respeito da arte, moral, história, conhecimento, verdade e ilusão. Apresenta também alguns de seus poemas. Ressalto que irei me debruçar especialmente sobre a máxima “O maior dos Pesos”, porque é nela que o filósofo alemão dá uma das chaves para podermos compreender a sua filosofia, “o eterno retorno”. Para isso, ele escreve:

[...] E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: ‘Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira! (NIETZSCHE, 2012, p. 205).

A partir do enunciado do “eterno retorno”, através da figura metafórica de um demônio, Nietzsche avalia que poderíamos ficar aterrorizados e, com isso, amaldiçoarmos o demônio que assim falou, ou olhar para ele e dizermos que nunca tínhamos escutado coisa tão sublime (NIETZSCHE, 2012).

É possível dizer que o filósofo poderia conferir um destaque especial para a segunda opção, pois ela revela o entendimento de que somente quem assume e/ou já mantém com a vida uma relação estética e cuida dos momentos constitutivos da própria existência como obra de arte é o único a querer o regresso de tudo aquilo que se passou. Essa é uma possível interpretação do “eterno retorno” nietzschiano: a aceitação e o amor ao mundo da vida como ele é, sem remorso ou sentimento de culpa e ou frustrações por idealizações de como a vida poderia ter sido caso tivéssemos feito escolhas diferentes. O “eterno retorno” é a afirmação incondicional da vida e do presente de tal maneira que eles poderiam se repetir eternamente, sem nos entediar.

Por ora, para concluir estas considerações acerca do “eterno retorno”, acredito que é possível dizer que a epistemologia do corpo, em Nietzsche, é, sobretudo, a aceitação do estatuto complexo do universo humano e de suas singularidades, errâncias e re-existências; marcas da experiência trágica e da existência humana e da construção do saber e do conhecimento.

Portanto, no confronto entre matrizes filosóficas distintas, se para a filosofia platônico-socrática e/ou para a cartesiana é possível discernir com clareza uma concepção de corpo, para a filosofia nietzschiana isso não é possível. Quando Descartes apresenta a fisiologia de um corpo maquinal ele estabelece uma relação de conjugação entre corpo e alma, na qual essa última, substancialmente, não irá se identificar com o corpo.

De modo antagônico, a crítica nietzschiana da modernidade e cultura nos permite compreender o corpo como obra de arte. Ela reitera que, assim como a criança - importante símbolo dionisíaco do jogo livre e da atividade divina criadora, que não tem porquês, com o seu espírito lúdico que tem um fim em si mesmo, livre para criar, brincar, jogar e reafirmar o *dizersim*⁶ à dimensão estética como força

⁶ A expressão *dizersim* junto, em itálico e sem barra representa a crítica à dualidade presente na construção do saber do homem ocidental na Modernidade e dos seus muitos dualismos presentes no nosso cotidiano. Essa crítica estende-se a uma reflexão sobre os modos pelos quais a cultura organiza o mundo e justifica a partir da estratificação e redução do humano em suas partes constitutivas como

criadora da nossa existência -, podemos dizer “eu sou corpo e alma” (NIETZSCHE, 2014, p. 51).

Ao longo dos argumentos que foram expostos nesta seção, procurei tencionar a linha tênue que separa meu saber e a minha ignorância e que transforma um no outro (DELEUZE, 1996) no intuito de elaborar uma leitura a partir da crítica nietzschiana da modernidade e cultura. Quis assegurar que, através da reflexão sobre o corpo, podemos compreender o movimento da ciência como um constructo dinâmico e provisório, resultado da nossa visada sobre o corpo e o mundo. Para que isso se tornasse possível, tencionei uma reflexão que me propiciou situar o lugar que o corpo, primeiramente, ocupou no decorrer da trajetória histórica do pensamento platônico-socrático e, por conseguinte, no pensamento de matriz cartesiana, na ciência moderna. Vale ressaltar que não é minha pretensão estabelecer verdades absolutas sobre a epistemologia do corpo na filosofia de Nietzsche, o que busco é apenas, enquanto pesquisador e leitor do filósofo, iniciar uma reflexão acerca do corpo, a partir de seu pensamento, e, consideradas as devidas especificidades, acredito ser possível identificar que Nietzsche, Edgar Morin e Jacques Ardoino têm em comum a reflexão sobre o corpo.

As reflexões de Morin e de Ardoino caminham na mesma direção da crítica ao pensamento dual, fragmentado, disciplinar e hierarquizante, baseado em uma supervalorização da razão – Homo Sapiens – em detrimento de outros aspectos – Homo demens – como os sensíveis e/ou expressivos. De acordo com Morin (2005), é preciso dizer que não somos somente seres de ciência, de razão pura, somos também dos mitos, dos símbolos, das crenças, superstições, somos do amor, da paixão, da poesia, dos delírios e da arte. Essa é uma das possibilidades por mim aqui defendidas de aproximação entre o pensamento de corpo de Nietzsche, com o do representante francês, da teoria da complexidade, e o da epistemologia multirreferencial. Essa tríade, portanto, concebe, em minhas argumentações, a capacidade de portar em seu seio a confusão, a incerteza, a desordem e a ordem como indissociáveis de um mesmo ser. Esses são construtos que me possibilitam entender que, em face da tradição e do dualismo presente em nossa Civilização, a inovação desses autores é sem precedentes. Reitero que, assim como Nietzsche, não pretendo colocar uma estrela a mais na vastidão cósmica do céu dos conceitos. Não é meu intuito erigir

corpo-alma, sujeito-objeto, natureza-cultura, campo-cidade, público-privado e homem-mulher, o nosso modo de ser e compreender o mundo e a vida e suas possibilidades.

verdades absolutas sobre o corpo ou sugerir a inversão do que instituiu o pensamento platônico-socrático, o que proponho é uma maneira outra de vê-lo e considerá-lo (MOREIRA, 2006).

CAPÍTULO III

OLHARES SOBRE O CORPO E O CURRÍCULO

A arquitetura deste terceiro capítulo não se pauta em uma ordem eminentemente cronológica para discussão e apresentação das reflexões e inflexões teóricas propositivas e fundantes sobre o corpo e o currículo, refletidas no campo da Educação Física escolar. Penso que sua elaboração artesanal e cartográfica evidencia um movimento outro pertinente ao dinamismo da prática do pensamento do pesquisador em formação e aprendente multirreferencial, entretecendo-se e embrincando-se em uma itinerância e errância heurística e formacional na pesquisa em educação.

3.1 A cartografia da educação do corpo

Ao tecer uma cartografia da educação do corpo o que está em jogo, nas linhas a seguir, não é a pretensão disciplinar de se construir totalizações ou a aspiração de se esgotar buscas, pois, inúmeras são as formas de abordagens, distintas e infinitas são as maneiras de pensá-lo imaginá-lo e concebê-lo, segundo filósofos, teóricos ou mesmo poetas.

Diante disso, provocado pelas efervescências epistemológicas de Roberto Macedo (2016), compreendo que cartografar é caminhar em busca do encontro com os saberes do âmbito do acontecimento, daquilo que não compreendemos sem descartar o desejo por compreender.

Vale a pena realçar que compreender é muito mais do que entender. Para Macedo (2016, p.29), compreender é do âmbito da corporeidade, do que é possível ser tratado compreensivamente, ou seja, sensorial, cognitiva, afetiva, sociocultural, ética e, politicamente, com toda a nossa “[...] existência se colocando em movimento, em mudança, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo [...]”. Com isso, pode-se dizer que a compreensão é, então, uma postura diante do mundo, da vida, e que suas demandas são complexas e infinitas. Dessa forma, o cartografo é aquele que constrói seu trabalho se apropriando de tudo que encontra pelo caminho, estando

atento a perspectivas que entram em conflito, traem, desobedecem, que se negam ou que se seduzem.

Diferentemente do rigor clássico e do pensamento reducionista e disciplinar, pautado em reduções explicativas e no controle, Macedo (2016) ressalta que o cartografo se distingue do colonizador justamente porque, aberto a percorrer itinerâncias e errâncias, ele nunca se ilude com a transparência e o controle absolutos, próprios de excessos iluministas, que, incapazes de se aproximar da complexidade que constitui a experiência humana, surgem com uma bagagem recheada por mapas e valores prescritos.

Apresentando-se disponível para compreender a heterogeneidade em movimento que emana do nosso mundo vivido, a cartografia acolhe múltiplas referências, como marca fundante de nossa existência, construída por singularidades, fragmentos, contingências e acidentes.

A regra na cartografia é, então, propiciar elasticidade tanto a seus critérios quanto a seus princípios, como um limite de possibilidade e tolerância para a desorientação e a reorientação dos afetos ou de corpos; com a adoção de uma postura diante da vida que permite sua expansão. A cartografia faz assim com o que ela encontra ou cria novos caminhos, sempre que as pulsões que lhes são inerentes estiveram cerceadas, impedidas.

Cartografada em torno da temática “corpo”, “currículo” e “Educação Física”, o objetivo dessa seção é o de apresentar a construção do nosso marco teórico e, com isso, construir uma reflexão por meio da qual se torne possível, a partir deste dispositivo cartográfico, *compreender compreensões* (MACEDO, 2016; 2018), sobre as produções acadêmico-científicas que discutem, preferencialmente, concepções sobre currículo e de como os desdobramentos da educação do corpo são concebidas através de suas tematizações.

Ressalta-se que conceitos como “mapeamento”, “coleta de dados”, “análise de dados” ou até mesmo “revisão de literatura”, tão comuns na tradição metodológica das pesquisas qualitativas nas ciências e na educação, são substituídos, em nosso texto, respectivamente, pelos conceitos, propostos por Macedo (2018), como cartografia, marco teórico, produção de informações e pluralização relacional de fontes.

O propósito, com isso, é o de revelar uma singularidade e um movimento relacional, próprio das inflexões e das provocações e efervescências epistemológicas

do rigor de uma epistemologia pautada no método contrastivo em ciências sociais e educação (MACEDO, 2018), como uma construção articulada de compreensões outras e que descarta qualquer tentativa de unicidade e de alcance de uma suposta totalidade.

Contextualizar essas considerações como uma construção plural e complexa é pensar, bem como compreender, em relação, os movimentos e os caminhos entretecidos por uma epistemologia impura, que não tem a pretensão de fazer com que seus dispositivos de pesquisa sejam interpretados como pautas únicas e ou essências puras, portanto excludentes.

Na contramão do monopólio de saberes e da crítica ao pensamento de caráter hierarquizante e reducionista, o método contrastivo, rejeita qualquer hierarquização excludente de saberes, ressaltando que não acredita numa epistemologia e num método único. Temos, então, como exemplo uma experiência ao mesmo tempo irreduzível e relacional, rumo a processos de descolonização de saberes e tomada de caminhos outros pela pesquisa, com a composição do método contrastivo que, no seu veio político-epistemológico, “[...] vai ao encontro dos anseios de segmentos sociais não hegemônicos e seus processos de emancipação, via suas relações singulares com os saberes.” (MACEDO, 2018, p. 84).

Em meio a essa tessitura de argumentos e proposições epistemológicas, é possível dizer que, lá, onde a maior parte das outras ciências, impulsionadas por uma ambição própria de um projeto monista, que marca tanto a Filosofia quanto a própria ciência ocidental, obteve êxito justamente em fragmentar, aperfeiçoar e simplificar os “dados” da experiência humana através de recortes adequados para construir suas totalizações. Estas, aqui, de acordo com as inflexões plurais de Ardoino (1998), são sempre práticas e ou experiências sociais, acontecimentos, situações minúsculas e testemunhos que, enleados por representações, intenções e ações individuais e coletivas que, “[...] constituirão a matéria rica e diversificada à qual o pesquisador especializado, como ator profano, somente poderá incansavelmente se referir.” (ARDOINO, 1998, p. 31).

Nesse contexto, dentre os inúmeros desafios e riscos que são propostos a um pesquisador em formação, ao construir uma pesquisa, dentro dessa perspectiva complexa e plural, o maior deles reside, possivelmente, no fato de que sua narrativa, enquanto ator social, não deve tão somente ser utilizada como recurso para legitimar teorias e ou interpretações, pois ao entrar na dinâmica das experiências relacionais o

pesquisador jamais poderá reduzir sua narrativa a somente um ponto de vista (MACEDO, 2018).

Contudo, não podemos negar que somos, habitualmente, prisioneiros de uma educação recheada por recursos linguísticos predominantemente, unidimensionais e fragmentados que nos conduziu o que, é esperado, a pensar, disciplinarmente. Isso não significa dizer que devemos nos tornar insensíveis a essa forma de sentir a realidade.

Não trabalhar com suficiente exigência essas produções de linguagem, ao mesmo tempo, material e ferramenta dos procedimentos aplicados, resulta, pois, em aceitar que se produza alienação, comprometendo pesadamente, desse modo, as decisões que devem sempre ser tomadas no plano da ação. (ARDOINO, 1998, p. 26).

Então, mudar a linguagem, a forma como nos expressamos, é trair essa herança disciplinar que nos formou e construir formas outras de ser corpo e de nos relacionarmos com o conhecimento e as práticas que dele são advindas. Ao propor esse modo outro de pensar e de construir pesquisa em educação, estamos, entre outras coisas, assegurando que, “[...] na medida em que os homens empreendem e realizam projetos, juntos eles interagem. O vínculo social torna-se, desse modo, um de seus objetos práticos.” (ARDOINO, 1998, p. 24). Diante disso, a opção por conceitos como “cartografia”, “marco teórico”, “produção de informações” e “pluralização relacional de fontes” revela parte de nosso esforço em não legitimar “instrumentos” com alto e poderoso capital simbólico que justificam por si só um modo de pensar fragmentado e disciplinar, tão comum nas ciências e na educação de cariz dual, binária e hierarquizante.

A partir desse contexto, complexo e plural, dualidades tão comuns em nosso cotidiano, como exemplo o hiato e ou distanciamento entre teoria e prática, são traídas e, com isso, afirmamos que a teoria é, irremediavelmente, uma forma prática (MACEDO, 2018). Possivelmente, Macedo (2018) acrescentaria a isso que a teoria deve ter, por conseguinte, um sabor outro que se desenrola numa tensão e num movimento criativo em relação ao mundo e a toda a sua crueza e sensibilidade.

A concepção, de teoria que esta dissertação esforça-se para evidenciar não parte de um impulso de razão pura, como o foi disseminada pela racionalidade do pensamento filosófico grego e, tão pouco, do objetivismo científico, da ciência

moderna, de viés positivista (MACEDO, 2018). Em síntese, a teoria revela-se aqui em tensões de uma composição e de um movimento relacional de impulso que se faz, portanto, aberto, lúdico e criativo.

Ao fazer referência à teoria como parte de um universo lúdico e criativo, em movimento, e sem permanecer à sombra de autores, e sem se manter sob os seus domínios, acredito que Roberto Macedo (2018) propicia, em seu texto, um exemplo que serve para pensar no que estamos propondo enquanto reflexão. Quando fala de sua experiência com a construção de uma teorização relacional, Macedo (2018) revela uma vivência que, para além de se constituir por tensões dialógicas, dialéticas e propositivas, encontra-se implicada em afetividades e sensações tanto de caráter ético quanto estético e ou sociocultural. Por isso, Macedo (2018, p. 58) ressalta que o referencial teórico que o inspira “[...] não é esquema geométrico, espécie de organograma ou encaixe. É impulso criador, inspiração como movimento, implica em perspectiva(s). É perspectival, portanto”.

De tudo que pontuamos, resumidamente, até aqui, a pesquisa será sempre resultado de um encontro de uma composição relacional e autoral que, de acordo com Macedo (2018, p.98, grifos do autor), é “[...] conquistada pelo esforço do pesquisador ao realizar uma pesquisa em que o multiexperiencial é o que lhe proporciona a *compreensão de compreensões*”.

Quanto ao processo de produção de informações e pluralização relacional de fontes (MACEDO, 2018), ele foi realizado no período de 4 a 14 de setembro de 2017, no Portal Periódico Capes. Durante esse período, foi realizada uma busca ampliada por assunto no Portal Periódico Capes, com alguns filtros para catalogar as produções. Busquei palavras como “Corpo”, “Currículo”, “Formação”, “Professor”, “Educação Física” e “Brasil”, todos esses termos, como descritos, nesta seção, foram colocados entre aspas, separados por vírgula e com inicial em minúscula.

Dentre os resultados obtidos nessa busca inicial, coletei um total de 229 trabalhos. Desses, muitos foram descartados, pois não se remetiam ao constructo deste estudo, abrangendo, portanto, discussões gerais como a história social da infância no Brasil; processos iniciais de formação de professores de matemática; teorias e práticas em tecnologia educacionais. A partir disso, procurei ter o cuidado de ser conciso sobre o mote de pesquisa, o que me fez utilizar o filtro de periódicos revisados por pares. Com a utilização desse dispositivo, obtive um novo número, agora de 116 trabalhos. Desse número, especifiquei que me interessava,

particularmente, por aqueles que foram produzidos entre os anos de 2006 a 2016 e obtive 111 trabalhos.

Quando fiz a opção por artigos, esse número reduziu-se para 10. Após os revisar, por pares, restou-me apenas quatro, e destes nenhum deles se remetia ao constructo desta pesquisa. Diante dessa impossibilidade, fiz a supressão de alguns termos, o que me fez optar somente pelos filtros de “Currículo”, “Corpo”, “Educação Física” e “Educação”. Essa mudança de lente rendeu-me 15 dissertações de mestrado. Pela leitura que fiz dos títulos, para análise dos resumos, sobraram 11 desse total.

Quando concluí a leitura dos resumos selecionados, percebi obras que não se remetiam à reflexão proposta por mim neste trabalho. Constituíam, na verdade, discussões mais amplas como os exemplos dos trabalhos a seguir: *Esporte e escolarização: projetos, biografias e programa governamental* (COSTA E SILVA, 2016); *Corpos que dançam na diversidade e na criação* (TERRA, 2013); *Compreensões do corpo a partir de frequentadoras de uma academia para mulheres de Vitória/ES* (CORREIA, 2016); *Formação inicial em Educação Física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura* (STIEG, 2016); *O ensino em valores nos dispositivos curriculares para a Educação Física: das intencionalidades às prescrições didáticas (1996-2016)* (FREITAS, 2016); *Perspectivas de gestão participativa no setor de esporte e lazer da administração municipal de Vitória/ES* (SANTOS, 2013). Então, de um total de 11 dissertações, analisamos quatro delas, respectivamente (ASSEREUY, 2013); (MENDONÇA, 2016); (MARQUES, 2013) e (LIMA, 2016).

Para que fosse possível criar algumas *categoriais conceituais*⁷ a partir da leitura dos resumos, estabeleci duas categorias, a saber: *Currículo, complexidade e mundo vivido*; *Currículo, política de formação, construção de identidade e história de vida*. A análise dos textos foi feita a partir de um formulário criado especificamente para saber a que categoria(s) apresentada(s) as produções em análise tinham mais afinidade.

Na primeira categoria, *Currículo, complexidade e mundo vivido*, encaixam-se os estudos que procuram refletir o currículo do professor de Educação Física dentro de uma concepção de homem baseada especificamente em pressupostos filosóficos

⁷ Essas categorias conceituais foram pensadas a partir do texto de GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em Pesquisa Qualitativa *In*: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2007.

e existenciais que considerem a complexidade dos fenômenos educativos não como um fim em si mesmo, mas como parte integrante de um todo – engrenagem maior, que é constituída pelo mundo vivido, partilhado por alunos e professores em ambiente escolar no contexto social concreto, em uma relação tensa entre seres sociais e seres individuais.

Na segunda categoria, de *Currículo, política de formação, construção de identidade e história de vida*, encontram-se os trabalhos que versam sobre discussões e ou narrativas de experiências profissionais de professores de Educação Física, como também o entendimento do currículo como política de formação de professores sob a forma de legislação.

Ressalto que, por vezes, as categorias conceituais não deram subsídios necessários para a análise dos resumos e tive que ler as introduções e os resultados e discussões das produções por nós aqui analisadas, incluindo também os fichamentos que fiz dos textos no decorrer das leituras, para que assim tivesse à disposição um mote geral sobre o que versava cada texto em análise.

Através da leitura das *categorias conceituais*⁸ dos trabalhos de Marques (2013) e Assereuy (2013) é possível dizer que ambos apresentam o currículo do professor de Educação Física como uma (re)produção de sentido e significado (in)tensamente partilhado. Especificamente quanto à reflexão propiciada por Marques (2013), o seu trabalho traz uma discussão que busca:

[...] investigar, dialeticamente, de quais modos o currículo prescrito de formação de professores de Educação Física, para atuar na Educação Básica, têm interpretado e materializado os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (MARQUES, 2013, p. 15).

Ou seja, Marques (2013) parte e/ou pensa o currículo a partir da política de formação de professores sob a forma de legislação. Para Assereuy (2013), o currículo é pensado não apenas como uma política de formação de professores sob a forma de legislação, mas como construção plural mediada através da busca e ou reflexão (in)tensa do fazer pedagógico, não se desconsiderando, portanto, a provisoriidade do

⁸ O trabalho de Marques (2013) foi analisado a partir da Categoria conceitual *Currículo, formação, construção de identidade e história de vida* e o de Assereuy (2013) foi a partir da categoria de *Currículo, complexidade e mundo vivido*.

conhecido e os pressupostos e ou tessituras que são inscritas no cotidiano da sala de aula, por professores e alunos.

Entendendo o conhecimento como uma construção permanente, Assereuy (2013) pensa e propõe investigar o currículo de Educação Física como uma construção diária. A autora busca, portanto, refletir e analisar:

[...] os referenciais e documentos teórico-metodológicos com que um professor participante ativo de um processo de revisão curricular lidava/mobilizava em seu dia a dia para a objetivação do currículo em ação, quais os condicionantes externos e internos influenciaram as escolhas e as formas desse sujeito perceber, explicar e descrever a organização e o trato pedagógico conferido aos conteúdos desse componente curricular no contexto educacional de trabalho (ASSEREUY, 2013, pp. 120-121).

Há que se considerar que a autora evidencia a força de controle que perfaz a administração dos sistemas de ensino, dizendo que elas são expressivas e, quando não, políticas curriculares centralizadas e coercitivas. Contudo, Assereuy (2013) também enaltece o papel dos professores como atores sociais, ou seja, como aqueles que, a despeito de toda e qualquer imprevisibilidade, possuem a capacidade de se implicarem naquilo que fazem. Evidencia, portanto, “[...] que a prática pedagógica desses profissionais não está subjugada, atrelada ou limitada somente às prescrições provenientes da administração central” (ASSAREUY, 2013, p. 16).

O currículo, da forma apresentada por essa autora, transcende o pensamento pétreo que o vê como “[...] mera organização e sistematização do ensino, nas quais são listados e ordenados os conteúdos e os objetivos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo.” (ASSAREUY, 2013, p. 123).

Nessa mesma lógica, pode-se encaixar o trabalho de Lima (2016), escrito na tentativa de fugir do:

[...] ‘canto da sereia’ de dizer qual seria o melhor caminho para a área gostaríamos de, na esteira de alguns pensadores (BRACHT, 2013; BRACHT; ALMEIDA, 2006; ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009; SILVA, 2011), refletir sobre as concepções da EF na contemporaneidade a partir de uma possibilidade de leitura sociológica desse momento conhecido como modernidade, feita principalmente a partir do pensamento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. (LIMA, 2016, p. 10).

Lima (2016) critica, portanto, uma possível postura racionalista e pragmática sobre a ideia de termos uma verdade – curricular – pronta e acabada, dizendo que ela “[...] não dá conta de refletir sobre os fenômenos sociais e de construir possibilidades para os sujeitos enfrentarem os contingentes problemas cotidianos” (LIMA, 2016, p. 9).

Contudo, isso não quer dizer que esse autor nega a importância da constituição de um currículo, mas ressalta que os pressupostos, tidos como pretensas verdades irrefutáveis sobre a realidade na nossa atual modernidade líquida, que ele mesmo pontua, em seu texto, não mais corresponder aos anseios do nosso tempo.

Mendonça (2016) apresenta uma discussão na qual o currículo é pensado através de narrativas de experiências profissionais docentes, não excluindo o seu processo formativo imbricado na construção de seu trabalho. Contudo, por mais que o autor se apresente implicado no próprio modo de produção do conhecimento científico e na forma de pensar o currículo, isso não descarta, em absoluto, a presença de um dualismo implícito em seu discurso, que nos faz pensar naquele velho e tão discutido debate nas ciências sociais e na educação, da dualidade entre sujeito e objeto. Isso pode ser percebido quando ele tentará determinar “[...] a linha que divide o eu-pesquisador, do eu-professor, do eu-colega, do eu-amigo, do eu-comprometido politicamente, para compreender a lógica de pensamento do outro” (MENDONÇA, 2016, p. 16).

Devo deixar claro que não é minha pretensão discutir o dualismo presente no texto do autor em comento, mas apenas fazer uma ressalva para as possíveis implicações que sua fala poderia e/ou pode causar. No mais, o trabalho de Mendonça (2016) discute como se dá o desenvolvimento das práticas curriculares e quais as implicações propiciadas por essas no ensino técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Vale ressaltar que o cerne da proposta de ensino aprendizagem dessa instituição investigada por Mendonça (2016) é voltado, especificamente, para o esporte, como ele esclarece.

Mendonça (2016) fala ainda de uma hierarquização ou padronização dos conteúdos trabalhados. O que se sobressai a essa possível restrição a um único aspecto da cultura de movimento é o tratamento pedagógico diferenciado entre os professores. Essa característica é o que, nas palavras do próprio Mendonça (2016), demonstra o seu interesse em trabalhar o esporte numa perspectiva outra que supere a racionalidade técnica do ensino.

A partir dos apontamentos feitos através da leitura e interpretação de Assereuy (2013), Mendonça (2016), Marques (2013) e Lima (2016), o currículo do professor de Educação Física é pensado a partir de um todo, emaranhado de significados partilhados culturalmente. Portanto, é “[...] resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, é possível compreender que o entendimento de corpo implícito ao currículo pensado por esses autores supracitados não desconsidera que somos seres históricos e, por isso, possíveis de fazer nossa própria história a partir daquilo que nos constitui.

Os desdobramentos da educação do corpo, nessas produções acadêmicas-científicas, apresentam-se, pois, como uma possibilidade outra de que não há neutralidade na constituição de um currículo, por mais que se queira ser neutro, como se pode observar, em Assereuy (2013) e Mendonça (2016).

A escolha dos conhecimentos, a forma de pontuar esses conhecimentos, além de como esse conteúdo deve ser tratado, tem uma relação inseparável com os interesses e perspectivas de quem escolhe o que e como abordar os saberes. A educação do corpo, no nosso entender, a partir desses posicionamentos, constitui-se no ter consciência sobre aquilo que se faz – currículo – visto que, ao pensar em sua constituição como produção partilhada entre corpos e, portanto, imbrincado e não desvinculado de sentido, é compreendê-lo e assumi-lo nos moldes de Assereuy (2013), isto é, como uma produção mediada a partir das relações e/ou leituras múltiplas, na qual o seu processo de construção pressupõe uma tensa relação entre sujeitos sociais e individuais.

3.2 Os (des)caminhos da educação do corpo

A Educação Física, como toda e qualquer área do conhecimento humano, é um produto histórico que, construída por teias de significados, culturalmente elaborados e partilhados, surge a partir de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos e contextos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Nessa perspectiva, entendê-la como produto cultural significa considerar que os seus objetivos e as suas propostas educacionais são frutos de práticas sociais que, constituídas no currículo

escolar, expressam e/ou comunicam, ao longo do tempo, diferentes modos de significar a educação do corpo e seus sentidos. Projetadas pela sociedade essas práticas são historicamente afirmadas e ou legitimadas “[...] pelas representações que as pessoas constroem através do efeito discursivo pedagógico [...]” que, evidencia “[...] a escola como instituição capacitada pela organização do saber” (NEIRA, 2014, p. 60).

Nessa direção, cabe ressaltar, mesmo brevemente, que ao longo desta seção irei me pautar especificamente no percurso histórico da Educação Física, enaltecendo como ela surgiu e que projeto de homem e de nossa sociedade estava atrelado ao seu jogo de significação e de atuação no social através da educação do corpo.

Dito isso, ressalto que a Educação Física surgiu em nossa sociedade através de um projeto de civilidade burguesa que, esboçada para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX, calcada especialmente no liberalismo econômico, ajudou a legitimar a Educação Física enquanto disciplina propriamente instrutiva e como mecanismo disciplinador dos corpos e da vontade no currículo escolar da Educação Básica (SOARES, 2007).

Ao refletir sobre a constituição das teorias pedagógicas da Educação Física, Valter Bracht (1999), diz que o nascimento dela se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na e com a construção de corpos saudáveis e dóceis ou, de forma mais específica, com uma educação da estética ou da sensibilidade. Em suas palavras, seria uma educação que permitisse, profundamente, uma adaptação adequada “[...] ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo” (BRACHT, 1999, p. 73).

Vale ressaltar que, por mais necessário que possa ser, para o entendimento da Educação Física não pretendo realizar uma análise eminentemente histórica do seu surgimento enquanto disciplina escolar no Brasil. O que procuro, mesmo que brevemente, é compreender como essa disciplina foi conduzida ao longo do tempo como componente curricular capaz de elaborar uma pedagogia da educação de um corpo compreendido como puramente biológico e como isso resultou em uma educação disciplinar e em uma má compreensão do corpo como objeto das práticas educativas.

Então, o que proponho é apontar pistas provisórias em decorrência das influências políticas e epistemológicas que subsidiaram a Educação Física enquanto componente curricular na Educação Básica, revelados especificamente através de um processo de teorização curricular pertinente a sua história (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001; SOARES, 2007).

Ao refletir sobre como ocorreu o processo de construção da identidade profissional (currículo) do professor de Educação Física no Brasil, Soares (2007) revela principalmente uma educação ou pedagogia do corpo que, através do tempo, sofreu fortes influências das instituições médicas e do pensamento médico higienista de cariz positivista. “Tudo em nome da saúde, da ordem e do progresso. Entre os mecanismos por eles utilizados, destaca-se a Educação Física, disciplinadora dos corpos e da vontade [...] apologia da saúde como responsabilidade individual” (SOARES, 2007, p. 135). A autora, no livro *Educação Física: raízes europeias e Brasil*, descortina quais foram as principais influências epistemológicas, filosóficas, políticas e ou econômicas que fizeram parte do cerne constitutivo da Educação Física desde o seu surgimento na Europa do século XIX, com o nome de ginástica, até desembocar naquilo que conhecemos no Brasil como Educação Física, especificamente entre os anos de 1850-1930.

Ao pensar na imbricação de aspectos históricos, políticos, econômicos e/ou pedagógicos da educação do corpo presente na Educação Física e ao tematizar as tendências e correntes pedagógicas que vêm se manifestando na história da Educação Física brasileira, Ghiraldelli Junior (2001), através da produção acadêmica da área, propôs discutir quais seriam as principais influências políticas, econômicas e filosóficas da Educação Física no Brasil a partir dos anos 30 do século XX até os anos 2001, tal discussão foi proposta no livro *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*.

No que se refere ao trabalho de Soares (2007), ela apresenta que foi através de duas instituições, que se sobressaíram às demais, que a Educação Física no Brasil pode se confundir em muitos momentos de sua história, tais instituições são as médicas e as militares. Essas instituições, para Soares (2007), são o berço ideológico da Educação Física no Brasil desde o seu surgimento na segunda metade do século XIX, em 1851, quando ela ainda respondia pelo codinome de ginástica. Esse fato se dá especialmente pela incumbência de responder aos anseios daqueles que insistiam na tese da Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e

manutenção da saúde individual, firmando um dos seus principais objetivos enquanto componente curricular.

Pensada pela suposição das autoridades políticas de que era a única capaz de moralizar e higienizar toda a sociedade, a Educação Física será, posteriormente, respaldada por um projeto de sociedade idealizada em que o seu papel destacado será o da instrução física e moral da juventude que, especialmente através da militarização das escolas da ditadura do Estado Novo Vargasista (1930-1945), nas quatro primeiras décadas do século XX, pensava a homogeneização dos corpos e da vontade dos cidadãos (SOARES, 2007).

Nesse contexto histórico, a Educação Física, para responder aos propósitos políticos que lhe foram atribuídos, passou a ser entendida como atividade exclusivamente de cunho prático, fato esse que contribuiu, fielmente, para não diferenciá-la da instrução físico militar (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Usada como “[...] instrumento do Exército, para juntos construir uma nação forte e produtiva, bem como forjar um padrão de homem”, acrescento que forjar também um padrão de sociedade que seriam necessários “ao progresso do País” (GRANDO, 2001, p. 83). A Educação Física pautou-se na militarização dos corpos e das mentes, cuja pujança militar estava associada à política de massificação do esporte, a exemplo da Alemanha nazista, em 1933.

Os discursos sobre a educação do corpo, nessa época, podem, então, ser comparados com a educação do corpo do soldado que, especialmente na segunda metade do século XVIII, tornou-se:

[...] algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos (FOUCAULT, 1987, p. 131).

Contudo, não podemos ignorar que os primeiros esforços, ainda no Brasil republicano, no sentido de formar profissionais na área da Educação Física partiram de instituições militares e que a primeira instituição voltada, prioritariamente, para a formação de professores de Educação Física foi a Escola de Educação Física do Exército, fundada em 1933 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001). Em complemento:

Destaca-se que, até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 é criada a primeira escola cível de formação de professores de Educação Física (Brasil, Decreto-lei nº 1212, de 17 de abril de 1939) (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53).

É preciso destacar que o caráter militarista da Educação Física não estava propriamente centrado em seu cunho militar, mas na introjeção de um modo de ser e perceber o mundo a partir da aceitação sem contestação de um pensamento coercitivo próprio de regime de quartel (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Será essa sintaxe da educação do corpo que irá influenciar a prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a formação de uma massa submissa e profundamente respeitadora da hierarquia social, pautada em sua instrumentalização.

Para que conseguisse responder a esse anseio político ideológico de formação de um corpo submisso, a Educação Física necessitava ser amparada substancialmente em algum molde científico que lhe propiciasse um elemento de autoridade perante a sociedade e, absorveu, para isso, o discurso médico higienista do início século XIX pautado expressivamente no pensamento de caris positivista.

Através dessa visão de ciência e de mundo, pautada nos pressupostos da racionalização, da neutralidade da produção científica, da cisão entre sujeito e objeto do conhecimento, da eficácia e eficiência e produtividade, é que se fundamentará a insistência e ou recomendação da Educação Física no espaço escolar brasileiro como sendo aquela disciplina capaz de moralizar, adestrar e higienizar toda a sociedade. “Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 52).

O Coletivo de Autores (2012) acrescentaria a isso que, numa sociedade onde a ciência tornou-se uma nova “religião”, o viés científico conferido especialmente à

Educação Física constituiu-se em um importante fator para determinar sua presença no interior do sistema educacional.

A partir desses apontamentos, é possível dizer que os pressupostos formativos que nutriram e alimentaram a teorização curricular da Educação Física para a Educação Básica no Brasil respondem, em parte, ao que Oliveira e Araújo (2014) falam quando expressam a função dos sistemas escolares no Estado Moderno. Para esses autores, no Estado Moderno é que os sistemas escolares foram instituídos “[...] com a função de manter a ordem social, por meio da difusão de valores que se pretendiam comuns e universais, essenciais à integração nacional” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2014, p. 168).

Entre essas considerações, as políticas curriculares e sua teorização para a Educação Física e, concomitantemente, para a Educação Básica no Brasil, são reveladas aqui pelos sujeitos teóricos pleiteados ao longo desta seção (GHIRALDELLI, 2001; SOARES, 2007; COLETIVO DE AUTORES, 2012). É possível dizer que, em sua gênese, a política curricular da Educação Física surge justamente através de um pensamento de caráter médico higienista e positivo que, cerceado por ideias que naturalizavam os fatos sociais, em que o homem, um ser que se humaniza pelas relações sociais que estabelece, passou a ser explicado e definido nos seus limites e contornos biológicos.

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma ‘autoridade’ perante um conhecimento de ordem biológica, por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 52).

Soares (2007) destaca que esse fato se dá expressivamente pela preeminência do pensamento médico higienista pautado no positivismo, que ganha espaço na sociedade do começo do século XIX, período esse em que a Educação Física começou a ter visibilidade na realidade escolar com o codinome de ginástica. Para esse momento histórico, por mais que a Educação Física começasse a ocupar um lugar de destaque no espaço educacional, Nóbrega (2009) ressalta que ainda era marginal ou secundário e, no máximo, a Educação Física era entendida como complemento de atividade racional e produtiva.

Encarnando e expressando, através de suas práticas, gestos automatizados e disciplinados, a Educação Física irá servir como um suporte ideológico e propaganda gratuita, estampando e fazendo jus ao discurso pedagógico da “[...] saúde física como responsabilidade individual”, como nos esclarece Soares (2007, p. 135).

A partir dessas colocações é possível perceber que a Educação Física foi compreendida como objeto de instrução dos cidadãos, ou também como a chave para o incremento de valores e deveres de uma sociedade idealizada, preservando em suas práticas a consciência política de uma unidade nacional hierarquizada.

É com esse pensamento que a sociedade burguesa “[...] recorre à Educação Física, ou seja, utiliza-se de seus métodos para a manutenção do poder da classe dominante sobre o corpo, alienando o trabalhador por completo. Porque trabalhador alienado é o seu corpo alienado” (GRANDO, 2001, p. 74). O corpo desejado para esse cenário político será aquele que, a despeito de toda e qualquer coisa, suporta o trabalho, as adversidades presentes nas péssimas condições de vida e subsistência que assolava a sociedade em expansão. O corpo singular torna-se, portanto, um instrumento que se pode deslocar, colocar, mover, articular com outros (FOUCAULT, 1987).

Dos anos 30 a década de 70 do século XX, a Educação Física irá assumir predominante o corpo dos indivíduos e o “corpo social” como objetos mensuráveis e passíveis de classificações e ou generalizações. Nesse contexto, é possível afirmar que ela parte de um impulso que surge da necessidade da construção de uma sociedade que se tornasse livre das mazelas sociais provocadas pelas péssimas condições de vida e subsistência, socialmente e culturalmente constituídas ao longo do tempo.

Entretanto, segundo Ghiraldelli Junior (2001, p. 36), esse entendimento não era partilhado pelas autoridades políticas, tanto da metade do século XIX quanto dos anos iniciais do século XX, pois “[...] não havia espaço para uma interpretação avançada, capaz de assumir que eram as condições criadas pelo modelo econômico as verdadeiras causas da problemática social”. Como “redentora” das mazelas sociais a Educação Física, como já esclarecido nesta sessão, irá servir muito bem aos moldes do pensamento positivo francês desde o seu surgimento no Brasil, no século XIX, encontrando seu ápice especificamente, na década de 70.

“Percebe-se, assim, que sob a tônica da ‘Ordem e Progresso’ as instituições militares (entre outras) chamaram [...] para si “[...] a tarefa de estabelecer a manter a

ordem social, requisito fundamental na obtenção do ‘Progresso’ do País” (GRANDO, 2001, p. 66).

Foi nesse período de ditadura militar que o cuidado com o corpo tomou um novo contorno e o esporte passou a representar o próprio modelo de sociedade e de Educação Física pensada através do ideário olímpico que, em função do investimento feito pelo Governo Militar, terá sua maior expressividade enquanto disciplina propriamente instrutiva.

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 54).

As diretrizes curriculares e políticas para Educação Física eram pensadas em função de um ensino tecnicista e reproduzidor das condições sociais de classe existentes no Brasil, contribuindo, portanto, para manutenção do *status quo* (BRASIL, 1998).

Pautada por princípios advogados no âmbito de uma pedagogia tecnicista, muito difundida no Brasil na década de 70, a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será, dentro desse contexto, a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos (SOARES, 2007). Vale ressaltar que os pressupostos dessa pedagogia advêm da concepção prioritariamente de:

[...] neutralidade científica e reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho escolar, fazendo-o objetivo e racional. Exemplo disso na Educação Física escolar é a divisão das turmas por sexo, respaldada inclusive pela legislação específica, o Decreto n. 69.450/71 (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 54).

Nesse Decreto n.º 69.450/71, em seu artigo 1º, há uma referência à Educação Física como sendo aquela “[...] *atividade* que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional” (BRASIL, 1971).

A aceitação da Educação Física enquanto matéria curricular, compreendida no artigo 2º do Decreto n.º 69.450/71 como atividade escolar regular, no currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino é incorporada aos currículos sob a forma de atividade puramente prática. Desprovida de qualquer reflexão sobre sua ação expressiva, caracterizava-se no “fazer pelo fazer” (CASTELLANI FILHO, 2013).

De acordo com esse autor, isso explica e acaba por justificar, na instituição escolar, a presença da Educação Física no currículo “[...] *não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio [...] e específico, [...] cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria [...]*”, mais sim enquanto “[...] *uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente [...]*” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 84, grifos do autor).

Essa compreensão pode ser sustentada de forma enfática quando, no artigo 3º do Capítulo II do Decreto n.º 69.450/71, no que se refere aos currículos da Educação Física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á por: parágrafo 1º a *aptidão física* constitui “[...] a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino [...]”. (BRASIL, 1971).

É possível entender com isso, o porquê de o Decreto n.º 69.450/71 tratar, especificamente no seu artigo 5º, sobre “[...] os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa [...]”, situados nos quatro incisos que integram esse artigo. Quanto à sequência e distribuição semanal das aulas (inciso I), “*três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos*”; quanto ao tempo disponível para cada sessão (inciso II), “*50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades*”; quanto à composição das turmas (inciso III), “*50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física*”, quanto ao espaço útil (inciso IV), “*dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior*”.

Ao refletir sobre as concepções de corpo que subsidiaram as políticas, diretrizes ou a teorização curricular da Educação Física para a Educação Básica, a partir das proposições tecidas aqui, é possível dizer que elas foram aquelas advindas das ciências biológicas pautadas sobretudo no pensamento de caris positivista, no qual o corpo é entendido, essencialmente, como “material, massa muscular, apêndice daquelas reais qualidades do ser humano que são o espírito e o intelecto”. Dito de outro modo, esse será “o corpo disciplinado, submisso, que pode ser conhecido e controlado por médicos, treinadores, professores, industriais etc.” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 41).

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história da Educação Física, é possível dizer que o seu entendimento atrelado a uma “educação do físico” ou da “saúde corporal” não deve ser exclusivamente associado aos militares, pois a eles, nessa empreitada, juntaram-se os médicos, que, “mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 30).

3.3 O corpo educado e o currículo

Corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico. Corpo absolutamente visível, em um sentido: sei muito bem o que é ser olhado por alguém da cabeça aos pés, sei o que é ser espiado por trás, vigiado por cima do ombro, surpreso quando percebo isso, sei o que é estar nu; no entanto, este mesmo corpo que é tão visível, é afastado, captado por uma espécie de invisibilidade da qual jamais posso desvencilhá-lo.

(FOUCAULT, 2013, p. 10).

Meu corpo não é meu corpo. É ilusão de outro ser. Sabe a arte de esconder-me e é de tal modo sagaz. Que a mim de mim ele oculta. [...] Meu corpo ordena que eu saia em busca do que não quero.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE.

No decorrer da história do corpo e de seus desdobramentos, em diversas épocas, culturas e sociedades, cada uma ao seu modo e pautadas em referências que foram sendo acrescentadas e ou esquecidas ao longo do tempo, conta-se que o homem é formado por duas entidades distintas - corpo e alma. Os inúmeros exemplos referidos a isso são conhecidos na história da humanidade como próprios da tradição judaico-cristã, segundo a qual o homem é pensado definitivamente de forma dual.

Acredito que essa dualidade pode ser notada, pontual e economicamente, em alguns dos versículos do primeiro livro do Antigo Testamento, Gênesis, quando revela a narrativa da criação do Universo e do próprio homem. *“E formou o Senhor Deus o homem do pó da terra e soprou em seus narizes o fôlego da vida; e o homem foi feito alma vivente”*. (GÊNESIS 2.7, grifo nosso).

A vida, o espírito, a alma, vieram, portanto, direto do próprio Deus, criador do Céu e da Terra, através do seu sopro divino. Ao corpo que foi formado da terra, do que é material e perecível deverá retornar a ela: *“No suor do teu rosto, comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado, porquanto és pó e em pó te tornarás”* (GÊNESIS 3.19, grifo nosso). Essa visão fragmentada, de acordo com Simões (1998, p. 12) “[...] propiciou abordagens, em relação ao homem, que reforçam a divisão por partes e, principalmente, desconsideram todas as relações que o circunvizinham”.

Ao percorrer o mundo ocidental, é possível notar a presença, por vezes sutil ou não, de uma tradição de suspeita do corpo que, de acordo com David Le Breton (2013), antropólogo francês, professor da Universidade Marc Block de Estrasburgo, um dos especialistas consagrados na área de estudos sobre o corpo, radicalizam, através das diversas doutrinas gnósticas, movimentos religiosos fundamentalistas de aversão ao corpo que, enraizados em locais e épocas dispersos, comportam o núcleo de pensamento que se encontra fielmente em todos os sistemas.

Então, diferentemente do que pontuei sobre o dualismo presente do pensamento judaico-cristão, especialmente no Antigo Testamento, a gnose, para Le Breton (2013), manifesta um dualismo radical e rigoroso. *“Para os gnósticos, o mundo sofre de uma indignidade radical, é mau por essência, criado por um demiurgo inferior que se antecipou a Deus, ou por uma profusão de entidades temíveis que se interpuseram entre Deus e os homens”* (LE BRETON, 2013, p. 13-14).

Ainda de acordo com Le Breton (2013), essa tradição de suspeito do corpo atravessa toda a história da civilização ocidental. Da filosofia platônico-socrática à

imagem de Empédocles ou à de Pitágoras, acrescento à ciência moderna, os lugares que o corpo vem ocupando, especialmente nas ditas ciências humanas, até então, emblemáticos e contraditórios. Na ciência contemporânea, por exemplo, o corpo passou de túmulo da alma, como o foi explicitado na filosofia de Platão, a uma matéria indiferente, simples suporte da pessoa e, ontologicamente, distinto do sujeito. O corpo tornou-se não mais o carece da alma, mas um objeto à disposição do sujeito que pode ser melhorado, “uma matéria-prima na qual se dilui a identidade pessoal, e não mais uma raiz de identidade do homem” (LE BRETON, 2013, p. 15).

Ao pensar a respeito da expectativa sobre o corpo, na modernidade, Ana Silva (2001) aponta que é justamente nesse período que se fundamenta certo reforço de sentimento contraditório. Por um lado, ela destaca que existe uma valorização exacerbada da racionalidade e, por outro, um investimento profundo nas questões do corpo, sem, no entanto, superar um dualismo de fundo. De acordo com a autora, essa contradição reside no fato de que se tentam ao mesmo tempo, dominar o corpo e libertá-lo; “[...] subjugar-lo e depender dele para sua felicidade; acreditar na superioridade e independência da mente, mas submeter-se aos rituais necessários do corpo ‘em forma’” (SILVA, 2001, p. 18).

Pensar sobre esse universo ambíguo que se faz carne, sangue, verbo, desejo e linguagem, é, portanto, pensar e problematizar as marcas de nossa história, tão cósmica, mitológica, quanto política, cultural e ou material; é também falar sobre o movimento do homem e de sua relação com o mundo; é tecer argumentos que revelam os emblemas impostos por tudo àquilo que nos cerca, sejam objetos materiais ou simbólicos que, construídos por teias sociais e culturalmente elaboradas significam e alimentam a existência humana.

Na longa duração, as representações do corpo também testemunham essa materialidade informada por atos de conhecimento e de homologias possíveis: as linhas do zodíaco, as máquinas dos ateliês renascentistas, os monstros, os relógios, os autômatos. Também as lógicas dos tempos se inscrevem nos corpos, as lógicas do micro e macrocosmos dos séculos XV e XVI, a lógica da mecânica do século XVII, a lógica energética do século XIX, a lógica informacional do século XXI. As velocidades e a lentidão, os tempos cíclicos e os tempos mecânicos, também, têm o corpo como testemunho (SOARES; TERRA, 2007, p. 102).

Com isso, é possível dizer que, através da história do corpo, podemos ter acesso às informações de uma época, de um contexto social e/ou político, seus hábitos, suas condutas e posturas.

Os corpos, portanto, podem traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade, formas múltiplas de socialização. Trata-se de lugar que revela o que há de mais íntimo, mais profundo no humano, trata-se mesmo de sua possibilidade única de estar no mundo. (SOARES *apud* BRUSTOLIN, 2009, p. 39).

A educação do corpo acompanha, portanto, intimamente as mudanças, transformações e rupturas pelas quais passam as sociedades e os indivíduos. Como um lugar sensível e delicado o corpo faz:

[...] emergir de si a própria história humana com seus receios, medos e suas múltiplas produções técnicas. As privações de abrigo ou de alimento, a abundância e a opulência, assim como os múltiplos suplícios tem no corpo seu testemunho. Modos de vestir-se ou de ficar nu, de deslocar-se, de perceber as causas do mal, têm no corpo seu ponto de partida e de chegada (SOARES; TERRA, 2007, p. 101).

Daolio (2013), a partir de um referencial teórico próprio da antropologia social, compreende que o homem é construtor de significados para as suas ações no mundo, especialmente a partir das suas relações sociais estabelecidas por meio do seu corpo. Para ele, é no corpo que “[...] estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica”, por ser o corpo “[...] o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 2013, p. 36).

Assim, diante das múltiplas faces que compõe o ser humano, é possível dizer corretamente que é por meio de seu corpo que ele vai se apropriando num processo de incorporação de um novo comportamento, valor ou costume “[...] ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo”. Ou seja, mais do que um aprendizado intelectual, ele “[...] adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo” (DAOLIO, 2013, p. 37).

Em sua tese de doutorado, Simões (1998), servindo-se de uma peculiar metáfora festiva, lança luz sobre o corpo enxergando-o como um bolo de aniversário

em que ingredientes são misturados, envolvidos, imbricados e movimentados na perspectiva de constituir o homem enquanto corpo. Para essa autora, “[...] situar o homem na existência é também entender que ao longo dela ‘recheios’ vão sendo adquiridos, quer de receitas personalizadas, quer de receitas estabelecidas culturalmente, fazendo-o estar no mundo como ser humano” (SIMÕES, 1998, p. 13).

A autora acrescenta, em uma segunda metáfora, que o corpo não deve ser compreendido nem como a junção de uma parte com a outra, nem comparado a uma máquina automática, que responde pelas leis de causa e efeito, comandada pelo espírito, ou mesmo um psiquismo imbricado a um organismo isolado do resto do mundo. Na segunda figura de linguagem, inspirando-se em Merleau-Ponty, filósofo francês, ela diz que o corpo é uma casa, uma morada, situada em um quarteirão cósmico e infinito que, “[...] construída com partes interligadas com substâncias vitais, habitada de sentidos e segredos, envolta de janelas perceptivas e circunvizinhada de outras casas com as quais mantem uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade” (SIMÕES, 1998, p. 40).

O corpo, então, não deve ser compreendido como a junção de uma parte com a outra, a incorporação do humano, segundo Simões (1998), diferencia-se profundamente da ideia restrita de homem, que, somado por partes torna-se humano.

Assim, mais do que uma junção indiferenciada e sincrética de partes, do corpo nascem e se propagam as significações que nutrem a existência individual e coletiva; como eixo da relação com o mundo, o corpo é o lugar e o tempo onde a existência humana vibra, toma forma, torna-se sonho, arte, poesia, ciência. “Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade” (LE BRETON, 2006, p. 7).

O corpo é capaz de demonstrar tanto as transformações que a sociedade passa quanto também traduzir e evidenciar os traços que determinaram essas mudanças. “Podemos pensar, então, que o corpo é o lugar onde se lê e se vê a exuberância da vida, mas, também, os horrores da morte” (SOARES; TERRA, 2007, p. 102). Através dele os aspectos mais singulares de uma determinada época e ou momento histórico, tomam forma através de costumes, valores e crenças que pulsam por meio de aspectos encontrados sobre sua educação, manifestada especialmente pelo currículo.

De acordo com Soares (2006, p. 109), “[...] as múltiplas faces das obras visíveis do tempo são reveladas materialmente” tanto “[...] na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário”, quanto “[...] na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas, sobretudo, no corpo”. O corpo é, então, “[...] inscrição que se move e cada gesto e aprendizado revela trechos da história da sociedade a que pertence”.

Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, representações e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social (SOARES, 2006, p. 109).

Acredito que isso, em parte, pode justificar o que Martins (2003) apontou em sua dissertação de mestrado, ao dizer que discutir o corpo proporciona em quem o faz uma ambivalência de sentimentos e sensações que, segundo ele, transitam entre as fronteiras do prazer e da perplexidade. Prazer porque falar sobre o corpo é pensar sobre a existência humana, lugar onde se constrói e escrevem-se os sonhos, desejos, intenções, realizações, emoções, divertimento, como algo bem íntimo, próprio de cada indivíduo. Perplexidade porque contemplar criticamente o corpo não permite a quem o faz, conhecedor de todas as suas possibilidades, também não permite o controle absoluto sobre suas pulsões e também não permite que se consiga aplicar mecanismos que o façam “[...] uma simples e bela máquina, pois este não traz repetições, não é seriado, não é igual, mas cria, faz o diferente, pode incluir e excluir, alterar, modificar, tanto no visível, como no invisível corporal, mas é sempre perceptível” (MARTINS, 2003, p. 3).

Diante de tudo isso, posso ressaltar que “entender o corpo humano é enigmático”, pois, ao mesmo tempo em que diferentes áreas do conhecimento percorrem caminhos objetivos para explicá-lo, “[...] compreendê-lo em sua plenitude é um mistério, uma vez que na perspectiva hominal não se caminha em direção da objetividade” (SIMÕES, 1998, p. 13).

Então, é traída aquela antiga ideia que, distanciada da sensibilidade, da arte e/ou poesia, própria das ciências de caris racional e ou instrumental - ao longo do tempo, procurou entender a condição humana a partir da sua decomposição e ou fragmentação cada vez maior em suas partes e que, inevitavelmente, embruteceu o ser humano, fazendo com que a existência humana perdesse parte de seu sentido complexo.

Entre continuidade, irregularidades, caminhos, sumiços, itinerâncias, errâncias, sincretismos e pluralidades de sentidos ou de sua aparente ausência, falar sobre o corpo educado e o currículo é uma tarefa que obriga, a quem se propõe a isso, a compreender que tanto um quanto o outro adquirem diferentes modos a depender especialmente do contexto.

Com isso, qualquer modelo de compreensão que desconsiderando essa transitoriedade de sentidos empregados a ambos, no decorrer do tempo e da história, que busque compreendê-los em sua totalidade desconsiderariam, possivelmente, a própria ideia de mudança, dinamicidade e movimento próprios da existência humana e de toda a sua complexidade.

Provocado, pelas reflexões sobre o encontro complexo entre o movimento do corpo e da escrita de Vivian Pontin (2015), questionei-me: como falar sobre o corpo educado e currículo? Qual a questão para o corpo? Qual a questão para o currículo? O que se produz no encontro e ou na relação entre o corpo e o currículo? Existem inúmeras questões que podem ser lançadas tanto sobre o corpo quanto sobre o currículo, por exemplo, corpo espelho da alma, formigamento da existência humana, corpo santo; corpo texto ou rascunho que pode ser lido e interpretado, que pode demonstrar informações sobre civilizações passadas, seus costumes, modos de existir, hábitos alimentares e ou crenças; corpo biológico, natural, mecânico, artificial, saudável, doente, bonito, cobiçado, feio, monstruoso; fronteira que divide o que é conhecido e desconhecido, corpo estrangeiro, marginal, imigrante, infeliz; universo misterioso, de difícil acesso e que tanto pode esconder quanto revelar segredos.

Para o currículo, embrincam-se noções de discurso, poder, significação, política, cultura; visões de um projeto de homem e de sociedade que, espelhados em um modelo específico de currículo, imprimem significados a determinadas práticas sociais; ao currículo é delegada a função de construção de modelos e valores; uma educação dos afetos que, pautadas em uma noção de currículo reduzida e ou polissêmica ajudam a justificar determinados empreendimentos éticos e estéticos.

Falar sobre o currículo é, então, falar de um *espaçotempo* singular no qual se realizam e se constituem os saberes e os fazeres como marcas de nossas subjetividades e objetividades. “Acolhemos, assim, a ideia de currículo como uma construção social incessante, como uma *com-versação cultural complexa*, portanto, um texto em constante escrita e reescrita” (MACEDO, 2016, p. 33-34, grifos do autor).

Entre idas e vindas, a questão para o corpo educado e, especialmente, para o currículo, levando em conta as implicações teóricas e os sujeitos teóricos pleiteados ao longo desta seção, é a de fomentar e empreender um movimento dinâmico e relacional, repleto de tensões dialógicas e dialéticas de encontros outros que, “[...] implicados a certas problemáticas curriculares produzem, no nosso caso, questões de currículo entretecidas” (MACEDO, 2016, p. 27).

É nessa bacia semântica que o currículo pode ser compreendido como uma inversão social, porque, política e culturalmente referenciado, além de se constituir enquanto *espaçotempo* de poder, resultado de um processo histórico, assim como o esporte, a religião e ou o próprio Estado, ele é resultado de narrativas sociais. Mais próximo, portanto, de uma sintaxe do social, o currículo pode ser compreendido como um artefato inventado; “[...] trata-se, então, de uma *construção social, uma tradição inventada* (GOODSON, 2008), que envolve *políticas de sentido* (MACEDO, 2010), um território contestado e em disputa (ARROYO, 2011; SILVA, 1999)”. (MACEDO, 2016, p. 35, grifos do autor).

Mas partindo de movimentos mínimos (PONTI, 2015) e do encontro entre o corpo e o currículo, a questão para ambos está além de ser afetado e de afetar, pois transcende a própria história da Educação Física que, marcada por pressupostos epistemológicos, políticos, econômicos e ou sociais que a subsidiaram, afirmando, legitimando uma educação e ou pedagogia do corpo que a assegurou enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica, revelou-se, como se pôde perceber, no que compreendemos por uma pedagogia da austeridade.

Entretanto, diante do avanço de uma proposta de Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica no tocante as suas proposições para a Educação Física no ensino fundamental, cabe que se teçam algumas proposições, por exemplo, que propostas dessa natureza fazem parte de uma globalização, pedagogicamente homogeneizante, “[...] a vaga das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC)”, nutrindo, como esclarece Macedo (2018, p. 83), uma “[...] colonialidade de poder e de saber, como potente supressão de saberes”.

Na contramão dessa onda homogeneizante e ousando romper drasticamente com um universo conceitual de paradigmas e saberes que foram pensados a fim de atingir o corpo do homem enquanto objeto de dominação, construo um desvio (JARDIM, 2000), especialmente através dos pressupostos do pensamento complexo (MORIN, 2005) e das efervescências epistemológicas multiexperências de uma

proposição crítico-multirreferencial de currículo (MACEDO, 2018, p.84) que, “[...] no seu veio político-epistemológico, vai ao encontro dos anseios de segmentos sociais não hegemônicos e seus processos de emancipação, via suas relações singulares com os saberes”. Nesses termos, a epistemologia multirreferencial-plural de pesquisa para as ciências e a educação emerge como centralidade fundante para as minhas objetivações e ou análises (in)conclusivas possíveis.

Em síntese, a partir desses argumentos multiexperências, algo fundante para descolonizar “[...] as pesquisas e seus vieses positivistas pretensamente neutros” (MACEDO, 2018, p. 83), estabeleço um movimento que se concebe e que se permite compreender na ambivalência, isto é, na complexidade que intrínseca às demandas educativas e suas multirreferências, reexistem, portanto, aos excessos de caris positivistas.

Numa tensão intercrítica (MACEDO, 2018), busco estabelecer um *metaponto* de vista sobre como o corpo e os sentidos atribuídos a ele estão presentes na materialização de documentos oficiais ou de orientações curriculares para a Educação Física na educação básica no ensino fundamental.

O exercício que aqui se faz necessário é daquele pensamento que se dobra sobre si mesmo e que pensa a si mesmo para investigar os pressupostos que lhe fizeram surgir; rejeitando, assim, qualquer hierarquização excludente de saberes, especialmente “[...] quando aborda a experiência a partir de uma perspectiva ao mesmo tempo irreduzível e relacional” (MACEDO, 2018, p. 83). O que está em jogo então não é a simples apreensão de conceitos e ou de campos de conhecimentos, mas a possibilidade de mobilização de corpos e afetos e, de certo modo, “[...] do pensamento se fazendo [...]” (MACEDO, 2016, p. 81).

O ponto fulcral dessa discussão dar-se-á pela homologação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um conjunto orgânico e normativo de conhecimentos indispensáveis e essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares tanto dos estados, do Distrito Federal quanto dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e que segundo o seu texto visa:

[...] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

A sua implantação foi instituída e orientada através de Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica que, em seu artigo 1º da presente Resolução e seu Anexo, resolvem instituir a BNCC:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017).

Como se sabe, esse projeto de base nacional e ou de construção de um currículo comum para a realidade brasileira não é novo e nos remonta à Constituição Federal de 1988, que, no seu artigo 210, já previa uma formação que fosse básica e com “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Posto isso, meu constructo de interesse não é discutir a existência de uma base nacional que tenha a ideia de construir um currículo comum ou de sua implantação na realidade escolar - não que isso não seja relevante e heurísticamente fecundo, tanto do ponto de vista do debate educacional quanto no que toca a sua teorização enquanto política curricular e referência obrigatória para os currículos escolares-, mas, senti-me impelido a discutir e fomentar a construção de reflexões acerca de como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física para a educação básica no ensino fundamental. Para isso, busquei compreender como o corpo e os sentidos atribuídos a ele estão presentes através da materialização da BNCC, incluindo suas principais características político-epistemológicas e pedagógicas referentes aos conhecimentos específicos da Educação Física para a educação básica no ensino fundamental.

Encaminhadas essas considerações, tomei como foco para esse momento, os textos introdutórios da BNCC na sua versão final, e as respectivas especificidades

dadas aos tratamentos com os conteúdos da Educação Física para a educação básica como um componente curricular obrigatório no ensino fundamental, tanto presente nos anos iniciais quanto finais da área de linguagens.

A Educação Física enquanto componente curricular, segundo a BNCC, tematiza as práticas corporais como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história e integra junto a Língua Portuguesa, Arte e no ensino fundamental nos anos finais com Língua Inglesa, a área de conhecimento de linguagens que tem por finalidade:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 63).

A Educação Física, a partir desse referencial curricular normativo, é parte essencial para a formação de crianças, jovens, adolescentes e adultos na educação básica e que, segundo seu próprio texto, permite o acesso a um vasto universo cultural tematizando jogos e brincadeiras, esportes, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Contudo, é possível dizer que nos anos iniciais há uma forte evidência de deslocamento da importância dada às temáticas abordadas e das experiências que esse componente curricular pode propiciar para as crianças em prol de uma “qualificação para a leitura” ou a oportunidade para a produção de contextos que podem “[...] colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 222).

Acredito que isso restringe e pode levar ao esquecimento de que a alfabetização e a produção escrita se dão no corpo e pelo corpo das próprias crianças, que, ao internalizarem os signos e os símbolos socialmente constituídos através da tematização do elemento lúdico, tecido nos jogos e brincadeiras e nos seus polimorfismos, podem ser alfabetizadas com o outro e com os próprios sentidos que são constituídos nessa relação que, aqui, é entendida como pedagógica por excelência (BARBOSA, 1998).

Essa visão unidimensional e reduzida do conceito de alfabetização a apenas um aspecto do ser humano, qual seja o do letramento, restringe as potencialidades inerentes ao universo lúdico da criança e dos seus jogos e brincadeiras como se eles

também não o fossem signos culturais alfabetizadores de sentidos e significados outros dos modos de ser corpo, social, ético e, esteticamente, constituído.

Ao pensar sobre isso, lembro-me que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em sua 37.^a Reunião Nacional, realizada em Florianópolis, Santa Catarina, entre os dias 4 a 8 de outubro de 2015, construiu um conjunto de posicionamentos críticos-reflexivos acerca da proposição de uma BNCC para a educação brasileira. Penso ainda que ela pode me servir, nesse momento, como mote reflexivo, especialmente ao fazer destaque ao corpo da criança e seu polimorfismo, como apontados no referido documento, [...] “[...] a ser concebido, de forma privilegiada”, apenas “em suas dimensões física e motora, como um corpo a ser educado pelo viés da higiene e dos exercícios dos movimentos”. Em outras palavras, é “[...] o corpo da criança em sua dimensão simbólica, como um corpo que fala da cultura [...]” e acrescento que fala de si mesmo ao falar da cultura, tornou-se ausente. (ANPED, 2015, p. 12). Sobre a distribuição dos conteúdos para o ensino fundamental, percebe-se que, no decorrer dos anos letivos, há um sentimento de esvaziamento progressivo da tematização do elemento lúdico como construto de ensino da Educação Física que se justifica, possivelmente, em um primeiro momento, através de um adultocentrismo que ganha espaço nessa etapa da escolaridade básica. Em um segundo momento, justifica-se como revelação acentuada da preocupação e da cobrança que rodeia os anos finais do ensino fundamental e os três últimos do ensino médio, por causa da aproximação com a preparação dos jovens para os exames de ascensão à Universidade ou da responsabilidade de uma futura escolha profissional. Isso pode ser compreendido com a partilha dos conteúdos que se dá da seguinte forma: anos iniciais de 1º ao 2º ano a indicação é para a tematização de brincadeiras e jogos, esporte, ginástica e dança; do 3º, 4º ao 5º ano que se tematizam as brincadeiras e jogos, esporte, ginástica, dança e lutas; do 6º ao 7º ano as brincadeiras e jogos, esporte, ginástica, dança, lutas e práticas corporais de aventura; do 8º ao 9º ano esporte, ginástica, dança, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017). Esse universo compreende aqueles:

[...] saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para

além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017, p. 211).

É preciso ressaltar que antes de analisar qualquer tipo de texto é “[...] capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar” (CELLARD, 2008, p. 299). Diante dessa afirmação temos que nos atentar que seja de qual for a natureza do documento, ele é histórico, constituído em um determinado contexto, por isso local, datado, imbricado e entretecido por significações, identidades sociais e poderes.

De acordo com Cellard (2008), é essa avaliação crítica que se constitui na primeira etapa de toda e qualquer análise documental. Portanto, diante dessas considerações, é possível dizer que o documento da BNCC foi analisado levando em consideração o contexto, a conjuntura política, econômica, social e cultural que faz parte da origem do documento determinado. Dessa forma, foi possível apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, bem como compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão (CELLARD, 2008).⁹

No que toca ao autor ou os autores do texto, é imprescindível nos perguntar em nome de quem esse sujeito fala. É em nome próprio ou em nome de um grupo social, de uma instituição? É importante frisar que não basta informar-se sobre a origem social, a ideologia ou os interesses subjetivos do autor de um documento. É relevante também se assegurar da qualidade da informação, isso implica dizer que o ponto de partida não é somente a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento. “As perguntas que o pesquisador formula ao documento, são tão importantes para a pesquisa quanto o próprio documento” (LACAZ, 2010, p. 28).

Tendo em vista esses pressupostos de um cuidado outro quando se trata de análise documental, parafraseio Morin (2005) e digo que se torna necessário caminhar na incerteza do conhecimento da ciência e da educação para que se compreenda que o trato com o conhecimento não é algo feito à revelia, mas que reflete uma direção de ordem político-epistemológica que se revelará pela/na forma como selecionamos, organizamos e sistematizamos os conteúdos de ensino no currículo.

⁹ Para além do contexto, esse autor diz que podemos incluir ainda mais quatro critérios de análise para o documento, no que toca ao autor ou os autores que o produziu; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

É com essas lentes do pensamento complexo, plural ou multirreferencial que descrevo para compreender, muito ao modo de Macedo (2002), como o corpo é concebido através da seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino no referencial curricular normativo para a Educação Física na educação básica através da BNCC.

Acredito que se faz necessário ressaltar que ao pensarmos em currículo temos que nos questionar sobre qual o projeto de sociedade e de homem que se persegue na sua elaboração. Quais os interesses de classe que esse documento defende? Quais os valores, a ética, moral e a cidadania que eleger para consolidar através de sua prática curricular? E como tudo isso se articula com um projeto maior de homem e de sociedade?

Pensar currículo não é uma tarefa simples, mas significa, antes de tudo, a mobilização de um esforço para se compreender que é com e através dele que constituímos a legitimação institucional e instituinte de determinadas práticas tanto do ponto de vista social quanto político, ético e ou estéticos que se recriam e criam códigos, sentidos e significados outros sociais e culturalmente partilhados; aqui essas práticas se revelam nos modos de ser corpo que se assumem em sociedade.

Pautado na crítica da razão lógico-instrumental de currículo (MACEDO, 2002), sobre o seu território, suas verdades, ambivalências, derivas e *espaçostempos* de identificações, compreendendo o currículo como uma invenção sociocultural que, constituída no cerne da tradição pedagógica “[...] se explicita a partir do interesse em conceber, organizar, implementar, institucionalizar e avaliar saberes e atividades eleitos como formativos” (MACEDO, 2016, p. 18).

Da nossa perspectiva, nesses termos plurais e multirreferenciais é possível dizer que, ao mesmo tempo em que o currículo trata com os conhecimentos existentes, ele superaria o progresso dos conhecimentos especializados, revelando-se como “[...] sistema aberto, dialético e dialógico que retém e que vaza, por mais que sua história demostre o seu potente caráter conservador” (MACEDO, 2002, p. 28).

Diante das proposições que foram tecidas ao longo desta seção, é possível dizer que, na BNCC, o corpo que deveria ser compreendido, portanto, como universo onde se inscreve cada história singular, lugar onde pensar e o sentir são expressões que se manifestam em palavras, imagens e sonhos; que exprime e que revela os modos de sentir e compreender a incompletude da existência humana, da sua experiência autêntica e, esteticamente vivida da realidade humana, é compreendido,

na base, eminentemente, apenas em seu viés biológico. Vale ressaltar que esse documento está pautado na restrição da saúde através da normatividade biológica, assim como pôde ser percebido explicitamente por uma das construções das habilidades a serem desenvolvidas para o 6º e 7º ano do ensino fundamental, que visa construir coletivamente, segundo o texto da base, “[...] procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde” (BNCC, 2017, p. 233).

Dito isto, remonta a possíveis resquícios de uma herança cultural que, enraizada na Educação Física, ainda se revela nas suas diretrizes e documentos oficiais para a construção de currículos para a educação brasileira, como em parte foi possível entender a partir da discussão através das assertivas de Soares (2007).

A leitura dos estudos da referida autora me propiciou os fundamentos necessários para que fosse possível compreender criticamente as sutilezas que implícitas no discurso unidimensional da habilidade que destaquei da BNCC sobre a prática de exercícios físicos com o objetivo de promover a saúde. Através da leitura atenta, em profundidade, pude compreender que a narrativa construída no documento amplia consideravelmente a ideia já discutida ao longo desta seção, da saúde como responsabilidade individual. É possível dizer que esse discurso unidimensional leva, proporcionalmente, à desconsideração de fatores outros que, externos ao corpo dos próprios alunos, são também marcantes para a aquisição e ou manutenções das condições de saúde. Como exemplo cito condições dignas de moradia, saneamento básico, acesso à água potável, emprego e de educação.

Ao pensar sobre isso, lembro-me de que na história da Educação Física, brevemente discutida ao longo desta seção, onde foi possível perceber que, enquanto componente curricular obrigatório para a educação básica, ela foi pensada através de um projeto de sociedade idealizado justamente ao proporcionar a construção de corpos homogêneos e profundamente respeitadores da hierarquia social. Vale ressaltar que não quero, com isso, cometer um anacronismo na leitura dos diferentes movimentos das concepções de Educação Física que destaquei inicialmente em nosso texto e na proposta da BNCC. O que busco com essa reflexão é evidenciar concisamente elementos que são históricos para a Educação Física e que como tais ainda se revelam nas suas proposições curriculares ao longo do tempo. Esse fato pode ser percebido com a leitura da narrativa unidimensional da BNCC. A insistência monocular do próprio documento curricular centralizar-se, eminentemente, em apenas

uma dimensão dos conteúdos, qual seja, a procedimental, a do saber fazer em detrimento de outras como que eles ou elas têm que saber (dimensão conceitual) e como eles ou elas devem ser (dimensão atitudinal).

Acredito que essa centralização monocular no saber fazer (dimensão procedimental) torna-se uma importante chave, na BNCC, do seu viés homogeneizante. Através dessa centralização é que se torna possível legitimar concepções discursivas sobre o corpo que, fragmentado em suas partes constituintes e dissociado daquilo que é complexo, tecido, imbricado na vida humana, leva proporcionalmente os alunos a compreenderem a vida, a realidade e o próprio mundo a partir de dualidades que com alto e poderoso capital simbólico, ajudam a justificar certas cisões como homem/mulher, natureza/cultura, público/privado, corpo/mente/espírito. Como Barbosa (1998), considero importante destacar que nesse veio até mesmo o ambiente escolar, complexo em sua organização e que, por isso, deveria ser compreendido como um lugar de vida é equivocadamente compreendido como um lugar de formação para a vida (BARBOSA, 1998).

3.4 Um desvio: o encontro entre o corpo e o currículo

No mundo antropológico, poesia é o que posso chamar 'qualidade de vida'.

(MORIN, 2004, p. 19)

Modernidade, pós-modernidade ou modernidade líquida são algumas classificações que tentam definir o atual momento político, econômico, social e cultural vivenciado pela humanidade. Nesse contexto, as verdades de caráter monocular da ciência moderna e hiperespecializada que fez do homem um objeto, uma máquina trivial, cortado em pedacinhos como um salsichão e que teve por prioridade o dado da razão e que considerava a aprendizagem como produto da inteligência racional, desprezando ou minimizando o dado sensível, não mais responde aos anseios daqueles que buscam por novas maneiras de sentir a realidade (MORIN, 2004).

A educação que dentro dessa atmosfera emblemática reside foi produtora de mestres de aprendizagens segmentadas, reflexos de uma herança histórica do pensamento dual que nos conduziu ordeira e pacificamente ao esquecimento de que enquanto construto social ela o é também produto humano histórico, por isso inacabado, incompleto e inconclusivo. Essa concepção fez com que esquecêssemos

que o corpo não é um instrumento das práticas educativas e ou de um saber puramente conceitual, mas universo simbólico de representações culturais, transgressões, liberdades, problematizações e formigamento da existência humana; universo sensível pelo qual nos expressamos e nos distinguimos das outras pessoas, construímos sentidos outros sem os quais as produções humanas como ler, escrever, contar, narrar, brincar, jogar, não nos seriam possíveis.

Nesse veio, acredito que não podemos tomar somente como referência do que é humano o *homo faber* ou *homo economicus*, ou seja, o homem produtivo, construtor de ferramentas, racional e sisudo, mas também *homo ludens*, *homo demens*, *homo sportivus* etc..., pois elaboramos poesia, literatura, sonhos, romances, ou seja, somos dos mitos, da arte, da música.

Nessa perspectiva, admito que é possível uma releitura do movimento do corpo, de sua dinamicidade, ambivalência, dos seus constructos que sejam práticos e ou teóricos a partir de distintos pontos de vista, enquanto movimento fundador e fundante, de pensar outro plural, entendendo-os como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos, mas assumindo, intimamente, o movimento da complexidade até mesmo da hipercomplexidade, da realidade.

Para Morin (2004) isso implica em considerar a inclusão da personalidade humana, da sua subjetividade e, também, muito importante, a inclusão do que é estrangeiro, marginalizado, infeliz, de todos que ignoramos ou desprezamos na vida cotidiana. Entender a educação do corpo nessa concepção significa não o reificar ou naturalizá-lo, mas o compreender como instituído, instituinte e inversamente, destituinte, capaz de forjar itinerâncias e errâncias, ou seja, “[...] caminhadas autônomas, ou caminhos que se fazem ao se caminhar, percorridos e orientados pelo desejo de ser e de saber” (MACEDO, 2002, pp. 29-30).

Como modo de ver e de refletir sobre o corpo e educação do corpo, a abordagem multirreferencial-plural redireciona interpretações e proposições em direção a uma mudança de lente pela qual podemos conceber o corpo como marca da experiência irreduzível da heterogeneidade humana e da emergência das práticas educativas como não redutíveis umas às outras, ou seja, heterogêneas (ARDOINO, 1998). Compreender isso, segundo Barbosa (1998, p.10), significa “[...] não esquecer que a relação em si é conteúdo por excelência, através do qual os demais são trabalhados no sentido de se imbricarem num único processo de formação e expressão do sujeito”.

Ao eleger o universo do corpo como aspecto central da cena educativa, objetivo pensá-lo como um todo relacional enquanto pluralidade dinâmica, biológica, psicológica, ética, estética, simbólica e mitológica. Ressalto que ao mesmo tempo em que ele educa é inversamente educado por toda uma realidade que o circunda e com todos os objetos com os quais convive, pelas relações que cria em espaços definidos e delimitados, mas não em uma relação de exterioridade, pois não é um receptor passivo, célula isolada, fechada em si mesma, como se existisse à margem da cultura, da história da própria sociedade e do mundo. Corpo “[...] existe no mundo, e o mundo existe a partir da visada que o corpo lhe dirige, e desse modo o constitui. A reflexão sobre o corpo nos faz, então, revermos nossa concepção de mundo. Pois o mundo é assim a partir da percepção que o corpo tem dele” (CAMPANER, 2012, p. 79-80).

Pensar a educação do corpo nesses moldes significa reforçar e redirecionar interpretações e proposições relacionadas à efetivação de um movimento de reexistência no qual o corpo não seja considerado acessório, “[...] subjugado à mente, mas referência essencial da complexa estrutura humana, a qual não pode ser reduzida a um de seus aspectos, seja animal, mecânico, econômico ou ideológico” (NÓBREGA, 2009, p. 17).

Na educação e no espaço escolar, disciplinar em suas práticas, assumir essa perspectiva, no entanto, não é algo simples, uma vez que o corpo foi “desprezado” ou “desapropriado” da sua capacidade sensível, ao longo do tempo, especialmente quando se trata da construção da civilização ocidental, da qual fazemos parte, como já o foi pontuado, anteriormente. A valorização exacerbada do racional, a austeridade do pensar mecanicamente, pode ser percebida tanto na fragmentação do conhecimento disciplinar quanto na estrutura do espaço físico das escolas; no qual não há espaço para o corpo e as disciplinas que, eventualmente, tratam do saber sensível, tornam-se marginalizadas. Ressalto que, quando se trata do conhecimento sensível, comumente expresso na linguagem do movimento, ele é compreendido como secundário no máximo, complemento da atividade racional e produtiva não se firmando no espaço e tempo escolar. Por consequência, temos a formação de um aluno unidimensional, que se entende como um amontoado de partes isoladas e não como um todo relacional (NÓBREGA, 2009).

Acredito que, referente ao espaço escolar, os saberes não devem estar simplificados. O pensar complexo e o olhar plural tornam-se fundantes, do contrário, corremos o risco de domesticar as percepções dos alunos ao invés de ampliá-las. Os

olhares e percepções fundadas em linearidades, limitadas a uma ou outra perspectiva, precisam ser desnaturalizadas, pois parecem-me, possivelmente, equívocos graves, visto que perdem o sentido do todo (MORIN, 2000).

Nesse cenário de contraste, faz-se necessário pontuar que o pensar é compreendido como um movimento relacional, prático, conceitual e, multirreferencialmente fundante, porque singular de proposições outras tecidas por “interpretações compreensivas e não” por “interpretações explicativas” (MACEDO, 2018, p. 75).

A partir desse momento, acredito que os estudos sobre currículo e formação empreendidos há anos por Roberto Sidnei Macedo, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), referência da área do currículo e dos estudos multiexperienciais e seus polimorfismos, possivelmente pode me ajudar a pensar o encontro entre o corpo e currículo e o que se produz a partir dessa relação.

Acredito que seja preciso frisar que o currículo, especialmente o do professor de Educação Física para a educação básica, surgiu, como foi possível perceber em outras seções, com o objetivo velado de instrumentalizar, selecionar, hierarquizar os indivíduos num ato de controle quase absoluto dos seus corpos, de suas vontades, a partir do “*gerenciamento das mentes*” (MACEDO, 2002, p. 68. grifos nossos).

Esse “*gerenciamento das mentes*” (MACEDO, 2002) presente no currículo que pensa e faz prática como prescrição de trajetórias e itinerários de acordo com as inflexões que foram tecidas ao longo desta dissertação, é fruto, possivelmente, de uma supervalorização da razão, ou a busca monológica da ordem, da fragmentação e da disjunção que, desembocaram, sobretudo, no entendimento da Educação Física escolar, somente, como uma atividade “prática”.

Tomando como referência a produção do conhecimento científico e a informação de que a Educação Física foi profundamente influenciada pelo viés de um pensamento médico positivo, essa compreensão de currículo como prescrição de trajetórias deságua no entendimento velado que, implícito a essa ciência positiva, acreditava que, eliminando o corpo ou o desprezando, estaríamos nos desvencilhando do risco do erro na produção do saber, retirando o aspecto humano do humano, isto é, o amor, a paixão e/ou a afetividade implicada no próprio ser corpo, como fundante para a ciência, filosofia e a própria arte.

De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica (MORIN, 2000, p. 20).

Convém salientar que esse tipo de entendimento rompe com o conforto da vida cotidiana e a validação de determinadas formas de compreensão do real a partir de um conhecimento e ou de uma compreensão de cultura que se fosse “comum”, normativa, monológica, monorreferencial, unidimensional e fragmentada, que, por muito tempo, causaram desgosto e sofrimento àqueles situados fora da população favorecida (KINCHELOE, 2007).

Nesse veio político-epistemológico, falar de corpo significa falar de política, porque vivemos em sociedade, somos seres políticos e, como tais, condenados a conviver socialmente com o corpo do outro e suas implicações. Significa falar também de ética, pois estamos imersos em relações que exigem de nós o cuidado com o nosso próprio corpo e com o corpo do outro; significa falar de cultura, pois somos produto de uma determinada época, meio e família e incorporamos os modos de ser corpo herdados culturalmente, o que nos ajuda a compreender o que significa o modo de ser corpo de uma criança, homem ou mulher; também significa que, para além de homens e mulheres da ciência, somos mitológicos, somos também da arte, da poesia, da música, dos sonhos e dos delírios (MORIN, 2003). Falar sobre o corpo é falar sobre uma inesgotável fonte de desassossego e de prazeres que ao mesmo tempo em que revela diversos traços de nossa subjetividade e fisiologia pode, inversamente, os esconder (SANT'ANNA, 2006).

Nessa perspectiva, o corpo não é luz, nem reflexo isolado, só reflete porque existiu a luz, mas o reflexo que dele espelha depende do espelho, do ângulo que se apresenta, da distância e da capacidade perceptiva do observador. O corpo é, assim, a imagem que se faz dele e, ao mesmo tempo, a imagem que permite ser. Um todo relacional implícito em uma teia de significados partilhados, onde o pensar e ser corpo não são entendidos como algo intrínseco ao ser, ao contrário, forma-se em nossa existência.

Convém esclarecer, a partir dessas inflexões político-epistemológicas e metodológicas (ARDOINO, 1998; MORIN, 2003), que não compreendo o corpo e o currículo a partir de dualidades, mas que os penso como tessituras socialmente constituídas. Impulsionado por essa premissa, penso as políticas curriculares como

indissociáveis de práticas formativas que, enquanto tais, não são redutíveis umas às outras, mas complexas, mutáveis, provisórias, frutos de uma dinâmica social, política, econômica, ecológica e indissociável, por isso histórica, geográfica, ambiental, entretecida e constitutiva como parte socialmente externada em nossa sociedade, através da corporeidade e dos modos de ser corpo. Contudo, penso que é necessário ressaltar que a complexidade não é uma palavra mágica e não se limita a sua própria formulação.

Nesse veio de complexidade, importa a confusão, a incerteza e a desordem. Então, o complexo é aquilo que não pode se resumir a uma palavra-mestra. “Isto é, a complexidade não pode ser resumida na sua expressão pela língua, não pode ser submetida a uma lei da complexidade”. O pensamento complexo, então, “[...] vive uma tensão constante entre a aspiração a um saber não redutor e o reconhecimento do inacabamento e incompletude de todo conhecimento” (MACEDO, 2002, p. 21-22).

Da política do pensamento ao “*conhecimento como política*”, Roberto Macedo propõe algo que é muito caro às inflexões teóricas construídas nesta dissertação, que é trair as velhas dualidades e práticas disciplinares através do jogo duplo e da vontade de viver entre os saberes instituídos e instituintes, propondo, nesse cenário, a problematização e ou imaginação como fundantes. Aqui a problematização, a imaginação, a ambivalência e os sonhos são emergências reveladoras do corpo, dos seus símbolos, estórias, histórias, aventuras míticas e o desvelamento do horizonte plural da complexidade humana; um corpo capaz de criar astúcias e flexibilidades diante da vida cotidiana e reestabelecer caminhos, alterar sentidos ao mover-se na história, fazendo história.

Na busca por um conhecimento lúdico, plural, multirreferencial e complexo sobre o currículo e os sujeitos curriculantes, pensando e fazendo currículo e formação como entes entretecidos, Roberto Macedo nos convida para pensar “fora da asa”. Fora da asa da comodidade do pensamento aligado e fragmentado por um abstracionismo sócio epistemológico, de um saber disciplinar e fragmentado no/sobre currículo.

Assim posto, o currículo não pode ser apenas compreendido como prática para prescrever trajetórias e itinerários, mas como um constructo social movente que, pelas resistências socioculturais, históricas e, politicamente, constituídas, fazem vazar o domínio hegemônico em um esforço, radicalmente, democrático “[...] que só se faça dependência [...]” na medida em que “[...] essa signifique possibilidade concreta de

forjar itinerâncias e errâncias, ou seja, caminhadas autônomas [...]” (MACEDO, 2002, p.29).

Conceber o currículo como constructo social movente possibilita compreender que aquele corpo, até então, deixado à revelia da ação pedagógica em que o apreender para as crianças e adolescentes se resumia, conseqüentemente, a uma condição instrumental, é reinterpretado e concebido no currículo a partir de uma nova perspectiva. Refiro-me à perspectiva de que “[...] deve se dar num círculo de relações, de comunicações, onde, por exemplo, um conhecimento seja remetido a outro, como forma de não se conhecer o antropossocial sem o biológico, o biológico sem o físico, e assim por diante” (MACEDO, 2002, p. 58).

Através da pluralidade como emergência formativa da realidade vivida e do vivido presente nas práticas curriculares e nos modos de pensar e conceber currículo e formação entretecidos dessa perspectiva, entendo “[...] que o currículo deveria vivenciar profundamente a emergência histórica multifacetada do homem, ou seja: o destino individual, social, histórico, entrelaçados e inseparáveis” (MACEDO, 2002, p. 26).

Em síntese, fazer referência a essa concepção multirreferencial de currículo e formação entretecidos é pensar a educação do corpo e as políticas curriculares como fundamentalmente transversais às noções de corpo e corporeidade. Por esse viés, o corpo é compreendido como histórico, politicamente constituído num processo que revela a própria expressão da história humana; como totalidade dinâmica e plural imersa por relações criadas em espaços definidos e delimitados, não em uma relação de exterioridade com o mundo, ou à margem da cultura, da história e ou da própria ciência, mas como aquele que, entendido como o mais belo traço da memória da vida é uma inesgotável fonte que transborda desassossegos e prazeres e que, ao mesmo tempo em que é capaz deixar evidente os mais diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, pode mascará-los, escondê-los.

4 UMA PALAVRA A MAIS...

[...] estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda.

(LISPECTOR, 2009, p. 9).

*O espírito é variável como o vento,
Mais coerente é o corpo, e mais discreto...
Mudaste muita vez de pensamento,
Mas nunca de teu vinho predileto...*

MARIO QUINTANA.

Ao percorrer o movimento da educação do corpo e do seu universo sensível, pude aprender que a nossa educação e cultura assentou-nos, desde o nosso nascimento, em um pensamento dual que, com alto e poderoso capital simbólico, tem, ao longo do tempo, justificado, político-epistemologicamente, determinadas dicotomias hierarquizantes, como corpo/alma e teoria/prática.

Dos estudos sobre o movimento do corpo e sua educação, pude compreender como essa tradição, que nos educou na duplicidade da realidade, foi assentada e legitimada tanto no discurso da filosofia tradicional, quanto na narrativa de cunho científico-cultural.

Penso que, a partir das proposições reflexivas que foram construídas ao longo desta dissertação, é possível dizer que esta herança hegemônica seja o alimento atual do avanço de uma concepção unidimensional de política curricular que, no veio político-epistemológico, pretende legitimar um currículo comum e normativo para a educação básica. Um currículo respaldado, eminentemente, como prescrição de trajetórias e itinerários, sobretudo construtor de mestres de aprendizagens segmentadas e de uma concepção de corpo e objeto das práticas educativas.

Ao me debruçar sobre os estudos direcionados ao corpo e ao currículo na Educação Física, fundamentado pelos contributos da teoria da complexidade (MORIN, 2000), da crítica da razão lógico-instrumental de currículo em ciências sociais e educação (MACEDO, 2016) e no cultivo das efervescências político-epistemológicas da abordagem plural (ARDOINO, 1998) como fundantes desta pesquisa, pude

empreender uma caminhada errante através do terreno fronteiro que é o corpo e seu universo sensível.

Através desse aporte teórico, pude tecer argumentos que me ajudaram a revelar um corpo que, mesmo concebido na condição de objeto das práticas educativas e visto a partir de uma única perspectiva, é capaz de desejar e dismantelar os desejos dos outros; é capaz de falar o que pensa e ir para as ruas gritar por seus direitos, depor presidentes, arar lavouras, fazer greves, denunciar as diferenças e refletir a miséria pela figura da fome (GUEDES, 1995), seja através de poemas, cordéis ou livros.

Em síntese, esse corpo, que sobrevive em meio a tanta violência e corrupção, é capaz de construir desvios e trair expectativas. Mesmo depois de ser tantas vezes negado e desvalorizado por explicações reducionistas, tanto das doutrinas religiosas quanto dos dogmas científicos, é capaz de empreender, entretecer e problematizar seu próprio pensamento em relação ao mundo ao elaborar atos de conhecimento e ao dar mostras de seus sinais vitais.

Através do corpo, nos apropriamos das significações da existência humana e as traduzimos para outros corpos, servindo-nos de capitais simbólicos tecidos social e culturalmente. Sustentáculo da existência humana, o corpo é limite onde experiência, no encontro com outros corpos, vibra, sai dos trilhos, balança-se em direção a distintos polos, inclina-se, incomoda-se (MACEDO, 2016).

Mais do que refutar uma educação do corpo baseada numa concepção de currículo disciplinar e homogêneo, que, aparentemente, só reconhece um ponto de vista sobre ele, como se a pessoa fosse apenas uma dimensão, penso que as considerações fomentadas e discutidas aqui devem suscitar reflexões outras que, propositivas e inconclusivas, pensam o humano e seu universo sensível como algo dotado de significações sociais e culturais.

É possível dizer que como um movimento relacional de reexistência, inspirado em manifestações identitárias do ponto de vista dos saberes do colonizado, do escravizado e do explorado via suas produções singulares e singularizantes de saberes (MACEDO, 2016), esta pesquisa, no âmbito da discussão do campo do currículo em Educação Física escolar, evidencia uma dimensão central e/ou uma atenção cuidadosa tanto no modo de vermos o mundo, quanto na forma pela qual nos inserimos e atuamos nele.

Nessa construção, o conhecimento produzido e incorporado no currículo da Educação Física escolar, tais como os jogos, brincadeiras, danças, esportes e/ou lutas, são desnaturalizados e desestabilizados do ponto de vista histórico e conceitual fazendo, assim, com que os alunos compreendam que uma mesma prática corporal adquire diferentes sentidos, significados e simbolismos a depender do seu contexto cultural e/ou social.

Nesse sentido, a tarefa do professor é conduzir o aluno a viver e a representar não somente as manifestações objetivas dos conteúdos da Educação Física - como o esporte, os jogos e/ou as brincadeiras, dispositivos pedagógicos tratados apenas na dimensão do saber fazer -, mas possibilitar, concomitantemente, uma reflexão que, para além de seus fundamentos e procedimentos, traz como conteúdo por excelência, a própria relação e o movimento que se estabelece com ele enquanto manifestação cultural.

A partir da proposta aqui elencada, acredito que deve ser ressaltada nessas práticas corporais a vivência do aluno como um corpo que sente, percebe e que se relaciona com outros corpos, com suas histórias e singularidades. Para além do gesto culturalmente determinado nas práticas corporais esportivas, o aluno deve compreender suas origens históricas e culturais, interpretando a pluralidade dos diferentes aspectos que as permeiam, como as questões éticas e estéticas do esporte de alto rendimento. Compreender esse movimento histórico e relacional é parte fundante para que os alunos possam entender que o ser humano não surge fora do processo histórico e social, assim como as práticas corporais também não são destituídas dos sentidos históricos e/ou sociais.

Nesse contexto, híbrido e/ou multirreferencial, o que está em jogo é desenvolver uma nova forma de sensibilidade, distinta do caráter monoclar e monorreferencial que, arraigado aos parâmetros da ciência moderna, nos ensinou a ver a vida a partir de dualidades. Isso nos fez compreender a escola não como um espaço de formação para a vida, mas um espaço outro onde a vida acontece, desdobra-se e se expande em movimento, em dinamismo, seja na forma como podemos nos relacionar com o conhecimento e com os conteúdos das distintas disciplinas, seja na forma como lidamos com as demandas e contradições inerentes à produção dos saberes e suas singularidades.

O conjunto das inflexões tecidas nestas páginas, resultante da pesquisa em tela, procurou evidenciar, portanto, um modo outro de conduzir o próprio processo do

pensamento se fazendo, reinventando-se, entretecendo-se a partir das proposições e problematizações político-epistemológicas do corpo e do currículo, refletidas no campo da Educação Física escolar. Acrescenta-se que, para além de objeto do saber e do fazer das práticas pedagógicas e ou curriculares, o corpo é, pois, condição incondicional para que a existência se manifeste em sonhos, desejos, linguagens e ou poesias. Fonte fecunda de prazeres e mistérios, o corpo é o lugar onde a existência no encontro e ou desencontro com outros corpos, ele acontece como processo de vida.

REFERÊNCIAS

- ASSEREUY, Janaina Esfalsini Figueira. **Objetivação de um currículo de educação física: entre o prescrito e o vivido**. 2013. 150p. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, ES, 2013.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. – São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 23-41.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2019.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**/René Barbier. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **Autores-Cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Paulo: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.
- BRUSTOLIN, Gisela Maria. **Aspectos da Educação do Corpo no Currículo de Pedagogia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** | tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Org.). **História do corpo: Da Renascença às luzes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta – 19. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CALOMENI, Tereza Cristina B. A redenção da temporalidade: a trágica intuição do eterno retorno em Nietzsche. In: Scarlett Marton (Org.). **Cadernos Nietzsche**. São Paulo, 2005. p. 93-110.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto / Christine Delory-Momberger; Prefácio de Pierre Dominicé. Tradução de Maria da Conceição Passaggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo** – 17. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

EVANS PRITCHARD, Edward. **Antropologia Social**. Biblioteca Nacional de Portugal- Catalogação e Publicação, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico\As Heterotopias**. Trad. SalmaTannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa –São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação Física de Corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FONTANELLA, Francisco Cock. **O Corpo no limiar da subjetividade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

GÊNESIS. In: **SAGRADA, Bíblia**. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil, 1993.

GRANDO, José Carlos. As Concepções de corpo no Brasil a partir de 30 In: GRANDO, José C. (Org.) **A (des)construção do corpo** – Blumenau : Edifurd, 2001. p. 63-100.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Educação Física Brasileira**. 7. ed. São Paulo, Brasil, 2001.

GUEDES, Claudia Maria. **Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

HESS, Remi. A teoria dos momentos contada aos estudantes. **Educação & Linguagem**. São Paulo. Ano 7, n. 9. p. 26-44, jan-jun. 2004.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. **Alguma coisa está fora da ordem: Educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído**. In: BARBOSA, J. G. **Autores-Cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Paulo, São Bernardo: EdUFSCar; EdUMESP, 2000, p.25-39.

KINCHELOE, Joe I. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem** / Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2006.

LACAZ, Cristiane Pessôa da Cunha. **O corpo (in)visível nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LIMA, Amarilton Cesar Nascimento. **Entre a Legislação e a Interpretação: o currículo da Educação Física na rede de Serra-ES**. 2016. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, ES, 2016.

MARTINS, Leonardo Tavares. **O corpo e o sagrado: o renascimento do sagrado através do discurso da corporeidade**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação ... **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1556 - 1569 out./dez. 2014.

Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21668/15918>. Acesso em: 23 julho de 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicascos** : da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**: teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo – Salvador: EDUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação – Ilhéus: Editus, 2011.

MARQUES, Fabiola Borel. **Orientações Curriculares Nacionais: Uma Leitura Sobre A Materialização Nos Currículos De Formação Docente Em Educação Física**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, ES, 2016.

MENDONÇA, Gilberto Cabral de. **Narrativas de experiências profissionais de docentes de educação física** 2016. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, ES, 2016.

MOREIRA, Adriana Belmonte. **Corpo, saúde e medicina a partir da filosofia de Nietzsche**. 2006. 95p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

Mills, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar, **Amor, poesia, sabedoria**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar, **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. **Pedagogia da cultura corporal**: críticas e alternativas. – 2 ed. –1ª reimp. – São Paulo: Phorte, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

NISTA-PICCOLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Esporte para a vida no Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo sujeito. 3. ed. re. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

PIAGET, Jean. **O estruturalismo**. 3. ed. São Paulo: Difel: Rio de Janeiro, 1979.

PLATÃO. Diálogos / Platão : seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. — 5. ed. — São Paulo : Nova Cultural, 1991.

PONTIN, Vivian Marina Redi. **Fragmentos e movimentos mínimos**: encontros entre escrita e corpo. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAUJO, H. Educação entre os planos de governo e as políticas de Estado: o foco no financiamento e a questão docente. In: Donaldo Bello de Souza; Angela Maria Martins. (Org.). **Planos de Educação no Brasil**: Planejamento, políticas, práticas. 1ed.São Paulo: Loyola, 2014, v.? , p. 167-181.

SILVA, Ana Márcia. O corpo no mundo: Algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual In: GRANDO, José C. (Org.) **A (des)construção do corpo** – Blumenau : Edifurd, 2001. p. 13-33.

SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Do corpo no tempo ao tempo no corpo: A ciência e a formação profissional em educação física. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados. – 3. ed. 2006. p.3-23.

SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. A ação docente dentro da instituição escolar sob a ótica da multirreferencialidade In: BARBOSA, J. G. **Autores-Cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Paulo: São Bernardo: EdUFSCar; EdUMESP, 2000, p.55-63.

SILVA, Tomaz Tadeu da... **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva. – 2. ed. 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia; TERRA, Vinicius. Lições da anatomia: geografias do olhar. In: SOARES, Carmem (Org.) **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação** – São Paulo: FAPESP, 2007. p.101-116.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados. – 3. ed. 2006. p.109-129.

ZEPPINI, Paola Sanfelice. **Deleuze e o Corpo**: articulações conceituais entre Deleuze, Nietzsche e Espinosa em função da problemática do corpo. 161p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, SP, 2010.