



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

CAROLINI APARECIDA OLIVEIRA CAMPANHOLI

**A UNIDUALIDADE HUMANA PARA O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE CONCEPÇÃO NÃO
LINEAR DE CORPO SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

Londrina
2008

CAROLINI APARECIDA OLIVEIRA CAMPANHOLI

**A UNIDUALIDADE HUMANA PARA O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE CONCEPÇÃO NÃO
LINEAR DE CORPO SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Pereira
Teixeira Victoria Palma.

Londrina
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C186u Campanholi, Carolini Aparecida Oliveira.
A unidualidade humana para o ensino da educação física : uma proposta de concepção não linear de corpo sob o paradigma da complexidade / Carolini Aparecida Oliveira Campanholi. – Londrina, 2008.
131f. : il.

Orientador: Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
Inclui bibliografia.

1. Educação física – Concepção de corpo / homem – Teses.
2. Complexidade (Filosofia) – Teses. 3. Educação física – Estudo e ensino – Teses. I. Palma, Ângela Pereira Teixeira Victoria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 796:37.02

CAROLINI APARECIDA OLIVEIRA CAMPANHOLI

**A UNIDUALIDADE HUMANA PARA O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE CONCEPÇÃO NÃO
LINEAR DE CORPO SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria
Palma
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Rosangela Aparecida Volpato
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Metodista de Piracicaba

Londrina, 28 de março de 2008.

A Deus, pela coragem de continuar...

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos configurariam um capítulo adicional neste trabalho se fôssemos citar todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para sua construção. Assim como a complexidade, cada pessoa e entidade colaboradora foram responsáveis por um “fio”, que tecido aos demais, possibilitaram a tecitura de toda esta elaboração, entre elas:

À eterna professora, orientadora e amiga, Dr.^a Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, os meus inesgotáveis agradecimentos por ter sido sempre farol durante as tempestades, porto seguro após o vendaval, palavra de encorajamento durante as fraquezas e acima de tudo guia nesta batalha, formando com o professor Dr. José Augusto Victoria Palma meus “pais” acadêmicos, seres humanos dignos de todo o respeito e admiração por compartilharem minhas alegrias e minhas tristezas como se fossem suas.

Aos professores Dr. Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires, Dr.^a Ana Maria Pereira, Doutoranda Kátia Simoni Martins Mortari e Dr.^a Marilene Cesário, o meu muito obrigada pela amizade e por jamais reprimirem minha incontrolável crítica, provida de indignações, sendo capazes de correr o risco ao meu lado.

À professora Dr.^a Rosangela A. Volpato, minhas reverências e admiração pela ética, profissionalismo e compreensão, que do alto de toda sua sabedoria estendeu-me, generosamente, a “mão” do conhecimento.

Ao professor Dr. Wagner Wey Moreira pelo olhar sábio e atento que tanto colaborou e norteou o caminho difícil e complexo que é tecer um discurso a respeito do corpo.

Meus sinceros agradecimentos à equipe pedagógica e administrativa da Secretaria de Educação do município de Cambé (PR). Especialmente à secretária de educação, Cleuza Alves Foristieri, digna de minha admiração por ter acreditado em meu trabalho como docente e por não ter sido como muitos “administradores” educacionais deste país, que retalham a iniciativa docente de seguir na formação.

Obrigada ao corpo docente da disciplina Educação Física do município de Cambé (PR), que gentilmente colaborou participando direta ou indiretamente desta pesquisa.

A eterna gratidão aos administradores, professores, funcionários, alunos e, acima de tudo, amigos da Escola Municipal Olavo Soares Barros. Sem essas pessoas, este trabalho não teria sido concluído. Em especial, às admiráveis profissionais e amigas Lurdes A. Carraro Zamberlan e Lindomara Teodoro de Souza pela compreensão, respeito e confiança em mim depositados. Vocês foram, muitas vezes, o fôlego quando o ar já me faltava.

Aos amigos-irmãos nascidos com a graduação e presentes até hoje em minha vida: Antonio de Matos Gracio Junior, Andréia Maria Torrezan, Anna Lúcia da Silva, Douglas Florêncio Mega, Fábio Carvalho Bérghamo, Fábio Angioluci Diniz Campos, Fernando Piccolo Lanfranchi e Karen Cristina Montrezol. Muito obrigada pela irmandade, por terem feito de nossa graduação em Educação Física a melhor fase da minha vida e principalmente por terem colocado em minha face os melhores e mais sinceros sorrisos da minha existência.

Ao amigo Rafael Marques França, fiel companheiro de produção, de estudo e de pesquisa, parceiro no caminho em busca do conhecimento, por tudo aquilo que, apesar das dificuldades, insistimos em idealizar para a Educação, muito obrigada. Agradeço por, sempre que necessário, ter me tranquilizado, dizendo literalmente uma palavra de “calma”.

Obrigada à minha família, à minha mãe, Maria de Lourdes Oliveira Campanholi, que na sua compreensão “incompreendida” é meu exemplo de luta, e principalmente à minha avó, Clarice Cecílio de Oliveira, que na simplicidade de seu silêncio não se cansa de proferir “palavras” de sabedoria.

A todas as amigas, as quais seus nomes se estenderiam por páginas e páginas, mas em especial à Cláudia M. Portero, Déborah Silva Guasti e Zuleica Pereira da Silva, a minha eterna gratidão pelo apoio, compreensão, carinho, paciência e, principalmente por inúmeras vezes terem se desviado de seus caminhos para acompanhar-me no meu.

“Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado.”

João Batista Freire

“Ser complexo é questionar o que para muitos é inquestionável.”

“Podem levar meu nome, podem levar os textos que eu fiz, mas ninguém vai levar de mim a chance de acreditar e ensinar ao mundo a ser aprendiz... Podem levar meu nome, podem levar os textos que eu fiz, mas ninguém vai levar de mim a chance de recomeçar e acreditar que o bom da vida é a gente ser feliz.”

CAMPANHOLI, Carolini Aparecida Oliveira. **A unidualidade humana para o ensino da Educação Física**: uma proposta de concepção não linear de corpo sob o paradigma da complexidade. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Várias concepções formam a sociedade, e por suas lentes enxerga-se o mundo. Entre elas, as concepções de corpo/homem, construídas ao longo do tempo, influenciando todas as áreas em que o ser humano se faz presente. A Educação está entre as áreas influenciadas diretamente pelas concepções de corpo/homem, especificamente o ensino da Educação Física na escola, foco principal desta investigação. Portanto, o presente trabalho discorre sobre as concepções de corpo que surgiram e se estruturaram na sociedade desde a Idade Moderna até a Contemporânea, períodos significativos para o tema em questão. Em específico, verifica sua caracterização, utilização e apropriação por parte dos professores de Educação Física, bem como propõe um estudo a respeito do termo unidualidade e a adoção desse termo como concepção de corpo norteadora para a Educação Física e seus professores. A maneira de compreender o corpo pela unidualidade baseia-se no paradigma da complexidade, tendo como ponto significativo o avanço conceitual e epistemológico que esse termo apresenta. Esta proposta se justifica, visto a incoerência e a defasagem qualitativa e epistemológica em manter-se até hoje uma concepção de corpo, surgida há mais de cinco séculos, como a concepção dual, baseada e estruturada nos pressupostos cartesianos, e promovendo uma reflexão mais apurada do que venha a ser a concepção una de homem, tão almejada desde a década de 1980. Os objetivos propostos são: verificar se professores de Educação Física superaram a concepção dualista mente/corpo; e promover uma reflexão crítica das concepções de corpo propondo, sob o paradigma da complexidade, a concepção unidual de ser humano para o ensino da Educação Física. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e foi precedida de uma busca bibliográfica em livros e artigos científicos da área da Educação Física, Educação e Filosofia, entre outros. Utiliza-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada aplicada a seis professores de Educação Física da rede municipal de Cambé (PR). A análise dos dados dá-se por meio do exame de conteúdo, agrupando as respostas dos entrevistados, dentro da seguinte categorização: concepção dual, concepção una e concepção unidual de corpo. A partir da bibliografia pesquisada e dos dados encontrados na pesquisa com os professores, pode-se afirmar que cinco dos seis entrevistados apresentam e norteiam o ensino da disciplina Educação Física utilizando como concepção de corpo o dualismo cartesiano, e apenas um professor apresentou características e princípios norteadores para que fosse considerado possuidor de uma concepção una de corpo. Em decorrência dos dados encontrados pode-se inferir que a Educação Física ainda está sendo tratada como área de atividade na escola, ou seja, os professores investigados ainda se mostram preocupados com a execução perfeita do movimento e o gesto motor como principal aspecto. Esses resultados vieram confirmar a importância do objetivo deste trabalho: propor uma nova concepção de corpo, a unidual, para que o professor tenha ações pedagógicas coerentes com a história social e vá ao encontro da Educação Física que se deseja.

Palavras-chave: Concepção de corpo/homem. Educação Física. Dualidade. Unidualidade. Complexidade.

CAMPANHOLI, Carolini Aparecida Oliveira. **The human uniduality for the teaching of Physical Education**: a proposal of conception non lineal of body under the paradigm of the complexity. 2008. 119f. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

Several conceptions form the society, and for your lenses it is seen the world. Among them, the body/human conceptions, built along the time, influencing all the areas in which the human being is present. The Education is among the areas influenced directly by the body/human conceptions, specifically the teaching of the physical education in the school, which is the main focus of this investigation. Therefore, the present work discourses about the body conceptions that appeared and were structured in the society from the Modern Age to the Contemporary, significant periods for the theme in subject. In specific, it verifies your characterization, use and appropriation by the Physical Education teachers, as well as it proposes a study regarding of the term uniduality and the adoption of that term as conception of body guiding for the Physical Education and the teachers. The way to understand the body for the uniduality bases on the paradigm of the complexity tends to significant point the conceptual progress and epistemology that this term presents. This proposal is justified, being seen the incoherence and the qualitative temporal displacement and epistemology in staying until today a body conception, which appeared more than five centuries ago, as the dual conception, based and structured in the Cartesian presuppositions, and promoting a more select reflection than it comes to be the unique conception of man, so much wanted since the 1980s. The proposed objectives are: to verify if Physical Education teachers overcame the conception mind/body dualist; and to promote a criticize reflection of the body conceptions proposing, under the paradigm of the complexity, the unidual conception of a human being for the teaching of the Physical Education. The research has a qualitative approach and it was preceded by a bibliographical search in books and scientific articles of the area of Physical Education, Education and Philosophy, among others. It is used, as collect instrument of data, the semi-structured interview applied to six Physical Education teachers of the municipal net of Cambé (PR). The analyses of the data come from the examined content, grouped in the interviewees' answers, inside of the following categorizes: dual conception, conception unites and conception body unidual. Beginning from the bibliography research and of the data found in the research with the teachers, it can be affirmed that five of the six interviewees present and orientate the teaching of the Physical Education discipline using as body conception the Cartesian dualism, and just one teacher presented guiders characteristics and principals so that it was considered possessor of a unit conception of body. Due the data found it can be inferred that the Physical Education is still being treated as activity area in the school, in other words, the investigated teachers are still concerned with the perfect execution of the movement and the motor gesture as main aspect. Those results came to confirm the importance of the objective of this work: to propose a new body conception, the unidual, for the teacher to have coherent pedagogic actions with the social history and go to the encounter of the Physical Education that is wanted.

KeyWord: Body/human conception. Physical education. Duality. Unit. Uniduality. Complexity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA IDADE MODERNA	15
2.2 AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA IDADE CONTEMPORÂNEA.....	20
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NA IDADE MODERNA: A SOLIDIFICAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DUAL DE HOMEM.....	24
2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NA IDADE CONTEMPORÂNEA: DE UM DUALISMO SOLIDIFICADO À BUSCA PELA UNIDADE	27
2.4.1 Dualismo solidificado.....	27
2.4.2 As principais abordagens da Educação Física e a busca pela unidade	36
2.5 UMA CONCEPÇÃO DE CORPO QUE EMERGE: A UNIDUALIDADE DO CORPO E A COMPREENSÃO NÃO LINEAR DO SER HUMANO	47
2.5.1 Complexidade	48
2.5.2 Unidualidade	52
2.5.3 A Unidualidade do ser humano na Educação Física	55
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	101
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	102
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	104
APÊNDICE C – ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	106

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, pensar o corpo como vida é solicitar ao raciocínio que se abra em muitas faces como um leque. Um mesmo corpo pode e tem de assumir outros tantos corpos, tornando-se até comum a dificuldade em sermos nosso próprio corpo, pois estamos à mercê de um ideário no qual tudo o que o corpo modelo fizer, vestir ou comer, será posto como “decreto lei” aos demais corpos.

É nesse sentido que nossas inquietações sempre se basearam, com as mais distintas influências, desde quando aluna por mais de dez anos, na educação básica, de uma disciplina Educação Física um tanto “deslocada”, passando por uma graduação “colcha de retalhos”, que mais serviu para confundir o que exatamente estuda a Educação Física. Apesar de tudo, foi de grande valia, graças a alguns poucos professores. Além disso, essas inquietações também resultam de influências sociais recebidas de um mundo, muitas vezes, “carrasco” para com o corpo.

Foi nesse turbilhão de influências e concepções que nossas inquietações foram sendo germinadas, regadas e tecidas em relação ao “mistério” do corpo, mesmo porque “permitimos” que ele fosse o real motivo de nosso interesse pela área, hoje declaradamente admitido, mas que por muito tempo esteve submerso em dúvidas, enquanto seu lugar era ocupado não por outros “motivos”, mas por questionamentos a respeito do que verdadeiramente nos atraia na Educação Física escolar.

Vivemos, no sentido lato da palavra, uma educação formal conflitante, na qual se discute o papel da escola, do professor, do aluno, do ensino, da aprendizagem, do processo avaliativo; não uma discussão de ordem negativa, mas uma discussão fruto de uma crise paradigmática que atinge tudo e a todos. É nesse sentido que queremos expor a idéia de que as coisas são influenciadas umas pelas outras, questões e concepções educacionais são decorrentes de questões e concepções ditadas pelo mundo e pelo modelo vigente de compreender o ser humano.

Atualmente, verificamos que muitas “verdades” caíram por terra, e as certezas passaram a ser apenas incertezas, o que não deve ser encarado como retrocesso, mas como um sinalizador de que as coisas não vão tão bem quanto se

presumiu o homem moderno. Esse homem atribuiu à evolução tecnológica a solução da maioria dos problemas, mas infelizmente a modernidade se equivocou. As tecnologias evoluíram rapidamente, a globalização tratou de lembrar ao homem quão pequeno é o mundo diante de sua capacidade de criar, recriar, assimilar e realizar o que idealizou. Assim, deslumbrado com toda exuberância do inédito hoje que amanhã será ultrapassado, o homem buscou com todas as forças evoluir o mundo e a tecnologia, mas se “esqueceu” de evoluir como ser humano.

E o que a Educação e a Educação Física têm a ver com tudo isso? Elas estão inseridas nesse sistema macro e sofrem as influências de tudo o que se passa nele. Ocupado pela busca da “evolução” externa, o ser humano deixou em segundo plano a “evolução” das concepções que tem de si mesmo. Depois de mais de vinte e cinco séculos de discussões a respeito do corpo, continuamos nos considerando seres esquarterados em partes distintas, as quais se justificam por objetivos distintos para com as coisas à nossa volta. Exemplo disso é o antagonismo extremo aplicado à razão e à emoção. Ambas duelam pela honra da certeza, sendo incapazes de compartilhá-la, acreditando que “jamais” deixaram resquícios de que uma pessoa incapaz de sentir pode até ter o conhecimento racional de alguma coisa, mas será incapaz de tomar decisões com base nessa racionalidade.

Queremos esclarecer que, no decorrer deste trabalho, quando nos referirmos a corpo, homem e ser humano, estes serão tratados como sinônimos, entendendo que o “nosso corpo” não é nosso, não é algo que nos pertence como qualquer outro objeto, “nosso corpo” somos nós. A questão de nos referirmos dessa maneira com o termo “nosso corpo” é apenas um exemplo dos muitos termos que aparecerão no decorrer deste estudo, demonstrando claramente os limites impostos pela fala. Estaremos por todo este texto a prezar por uma concepção de integralidade na qual concerne o ser humano, mas estaremos também sujeitos ao limite da linguagem ocidental e cartesiana arraigada em nós desde a infância, o que não significa que estaremos nos contradizendo.

Portanto, envolto em questões filosóficas, antropológicas, históricas, biológicas, existenciais, educacionais, entre muitas outras, está nosso foco maior de investigação: o corpo e suas concepções, pesquisados à luz da área de conhecimento Educação Física na escola, e as implicações pedagógicas que destas concepções decorrem.

Mesmo convencidos de sua importância, perguntamos, como garantia de esclarecimento ao leitor: o que as concepções de corpo têm a ver com ensino da Educação Física na escola? Um simples relato verídico é capaz de justificar. No início de nossa carreira docente como professora de Educação Física, fomos questionados, sob repulsa, pela direção e orientação pedagógica da instituição escolar na qual atuávamos, sobre o porquê de solicitarmos um caderno aos alunos, visto que para se “brincar” não é necessário que se “escreva”! As palavras desse lamentável “questionamento” foram capazes de desencadear em nosso imaginário a continuação do que foi dito, mas que não tiveram a coragem de continuar a dizer perante o semblante que ali, naquele momento, exprimimos; “para brincar não é necessário que se escreva...”, que se reflita, tampouco que dialogue, que se questione, que se registre, e muito, muito menos que se tome qualquer decisão que possa ser capaz de abalar as estruturas da milenar dualidade cartesiana a qual um dia fomos submetidos, tudo isso nos veio à tona.

Essa é apenas uma das situações a que os professores de Educação Física infelizmente, ainda hoje, são submetidos dentro do universo escolar. Sem mencionar que, por muitas vezes, os próprios professores da disciplina pensam dessa maneira fragmentada, como, por exemplo, conceber como de sua responsabilidade, no que diz respeito ao aluno, apenas a parte física. Portanto, por qual educação eficaz almejamos? Que alunos autônomos esperamos? Que escola coletiva queremos construir, se nossa concepção a respeito do próprio “objeto de construção” dessa escola possui uma identidade dualista? Mente e corpo, isto é, o sujeito na sua integralidade deve ter acento na escola, não um para controlar e outro para ser controlado, mas sim para que ambos possam emancipar-se.

Quando refletimos a respeito das diferentes finalidades, correntes teóricas e concepções de corpo que influenciaram a Educação Física até hoje, fica claramente explícito o tratamento conservador e cartesiano dado ao corpo durante todos esses anos de existência. Podemos verificar, assim, a força das heranças culturais em todas as áreas de nossa sociedade e as dificuldades para se libertar das amarras da história.

Essas amarras podem ser “soltas” com o auxílio do conhecimento. Esse conhecimento refletido, coordenado com outros saberes já existentes e experiências vividas que proporcionarão o suporte teórico das ações pedagógicas no universo educacional, no qual seus personagens, professor e aluno, são seres

humanos complexos. Esse termo será abordado no decorrer do texto, para que possamos esclarecer a concepção de corpo defendida neste trabalho.

Por conta dessa complexidade, afirmamos que os educadores devem ter consciência da ineficácia, nos dias atuais, dos modelos tradicionais de educação, e buscar constantemente se preocupar com as questões pedagógicas e suas concepções de homem e educação, fatores que interferem significativamente em suas práxis.

Diante de todos esses fatores, destacamos a questão da concepção de corpo dualista utilizada por muitos professores de Educação Física. Esses profissionais muitas vezes se dizem construtivistas ou crítico-superadores, numa tentativa verbal de negar o tradicionalismo, mas em suas aulas continuam enfatizando apenas o rendimento físico ou distinguindo as atividades que serão aplicadas a meninas e a meninos; sendo este um trato incoerente para com o educando que faz parte atualmente de uma escola que diz contribuir com a formação de cidadãos integrais.

Essa integralidade humana, que se diz almejada pela Educação Física, remete-nos à idéia do ser humano uno, completo, sem fragmentações. Esta seria a idéia contemporânea de Educação Física esperada, a qual vem sendo discutida por muitos estudiosos da área da educação e também da saúde, como a Medicina homeopata, a Psicologia e a Psiquiatria. Esses estudiosos buscam entender melhor questões como o desencadeamento de doenças psicossomáticas que evidenciam o ser humano não como um simples composto de partes conectas, mas um ser de partes entrelaçadas num emaranhado complexo. Para que possamos entender melhor esse fato, este estudo apresenta uma base teórica a respeito das principais concepções de corpo existentes ao longo dos períodos históricos marcantes, como a dualidade, a unidade e a unidualidade, sendo esta última baseada nos pressupostos da complexidade apresentada por Edgar Morin (1999).

Por conta da polêmica discussão a respeito desse homem, ainda tão fragmentado principalmente pela educação, e da importância e da necessidade de superação das concepções tradicionais de corpo, o presente estudo partiu da seguinte problemática: com base em estudos a respeito da complexidade como paradigma norteador da Educação Física é possível avançar na busca por uma

concepção que supere o dualismo mente/corpo? Será que professores de Educação Física já superaram a concepção dualista de corpo?

A partir desses problemas, traçamos objetivos: verificar se professores de Educação Física superaram a concepção dualista mente/corpo; e promover uma reflexão crítica das concepções de corpo, propondo, sob o paradigma da complexidade, a concepção unidual de ser humano para o ensino da Educação Física.

Para isso, optamos por construir um referencial teórico que explanasse as concepções de corpo ao longo dos principais momentos históricos, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea, e a condição e a caracterização da Educação Física em ambos os períodos. Não que as discussões a respeito do corpo não existiram antes desse tempo, mas foram esses períodos que consideramos de extrema importância para nossa pesquisa, visto que a partir daí o cartesianismo se solidificou, tendo sido tomado como concepção de corpo principalmente pela sociedade ocidental e pela Educação Física. Permeamos o universo em que o cartesianismo se solidificou, atentamos para a busca da integralidade e, insatisfeitos com o que se compreende por corpo e a maneira com que se faz presente na Educação Física enquanto disciplina escolar, buscamos, sob o paradigma da complexidade, propor a concepção unidual como perspectiva de avançar epistemologicamente e conceitualmente nesse sentido.

Na seqüência, decorrente da pesquisa realizada com professores da disciplina de Educação Física da rede municipal de Cambé (PR), por meio de uma entrevista semi-estruturada, apresentamos os resultados obtidos com relação à concepção de corpo desses professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA IDADE MODERNA

Observa-se que desde a Antiguidade clássica o dualismo esteve presente nas explicações a respeito do homem/corpo, mas o abismo entre o corpo e a alma ficou mais evidente e foi proposto por René Descartes (1596-1650) na Idade Moderna (1453-1789 d.C.), a qual teve início após o Renascimento.

É possível saber por meio de estudos que, mesmo não tendo sido Descartes o “inventor” do dualismo, foi ele quem acentuou esta concepção. Por esse motivo, buscaremos nos ater mais precisamente à concepção de corpo surgida e mantida nesse período histórico, proposta por seu principal representante.

Filósofo, físico e matemático, René Descartes passou o início da infância sob os cuidados da avó, pois perdera a mãe com um ano de idade e, chegando o momento dos estudos, o pai o enviou, em 1606, ao importante colégio jesuíta de La Flèche. Por mais que tenha recebido uma educação renomada, Descartes “confessou” mais tarde em *Discurso do Método* suas decepções com o ensino de La Flèche:

Eu estava em um dos mais célebres colégios da Europa, onde pensava que deveriam existir homens sábios, se eles existissem em algum lugar da Terra [...] Alimentei-me de letras desde minha infância, e, devido ao fato de me terem persuadido de que por meio delas podia-se adquirir um conhecimento claro e seguro sobre tudo o que é útil à vida, tinha extremo desejo de aprendê-las. Porém, assim que terminei todo esse curso de estudos, ao fim do qual costuma-se ser recebido na fileira dos doutores, mudei inteiramente de opinião (DESCARTES, 2004, p. 11).

As leituras revelam que Descartes não relaciona sua decepção ao ensino de La Flèche nem aos seus mestres, mas sua decepção estava fundamentada no próprio conteúdo do ensino que recebeu, o qual, segundo ele, exprimia uma cultura sem fundamentos racionalmente satisfatórios e vazia de interesses para a vida.

Com base nessas declarações, podemos inferir serem elas parte responsável pelo fato de Descartes ter inaugurado o racionalismo moderno, buscando sempre na razão os recursos para a recuperação da certeza científica, pois via nas “humanidades” apreendidas na escola nenhuma utilidade ao homem, opinião que mais tarde também foi expressa no *Discurso do Método*: “ao contrário da fragilidade dos argumentos e da dissensão típica das ‘humanidades’, as matemáticas exibiam uma construção sólida e clara, que a todos se impunha com a força de demonstrações incontestáveis” (DESCARTES, 2004, p. 14).

Toda a existência do homem aparece dada como absolutamente dependente do pensamento: “*penso logo existo*”. Se deixasse de pensar, deixaria de existir, porém a enorme importância do *Cogito* na construção do cartesianismo se apresenta de certa forma com um duplo sentido: por um lado, ele se apresenta como o paradigma para as instituições que deverão dar-se numa visão clara da realidade, ou seja, tudo que for afirmado deverá ser com a evidência plena do tipo “penso, logo existo”. Por outro lado, o *Cogito* repercute no plano metafísico, pois significa o encontro, pelo pensamento, de algo que subsiste, de uma substância. O desdobramento “natural” do “*penso, logo existo*” significa: existo como coisa pensante, e entre esse pensamento e o ser que pensa existe um abismo que separa a subjetividade da objetividade (DESCARTES, 2004).

A única certeza contida no *Cogito* é a existência do “eu” como ser pensante. E antes mesmo de tentar demonstrar racionalmente a existência do mundo físico, no qual se situa o corpo, Descartes procurou provar a existência de Deus, garantia última de qualquer subsistência e, portanto, fundamento absoluto da objetividade.

Assim, Deus serve de intermediário entre duas certezas: a de que o ser humano é uma “coisa” que pensa e a de que ele tem um corpo. O infinito sustenta, mediando, logicamente, duas finitudes: a do pensamento humano e a do mundo físico, definidas como substâncias perfeitamente distintas, mas que coexistem no homem por meio da dualidade corpo/alma (DESCARTES, 2004).

Descartes é hoje considerado o fundador da filosofia moderna. Em sua época, visualizava um método baseado na razão e na certeza para construir a base do conhecimento. Ele tinha o intuito de provar as verdades filosóficas como se prova um princípio matemático por meio da razão, sendo esta a única maneira

capaz de guiar o homem ao conhecimento fidedigno, ao contrário dos sentidos e sentimentos, os quais para ele nada nos garantem.

A expressão “penso, logo existo” tornou-se a bandeira de Descartes. Para ele, o ser humano só poderia existir se fosse capaz de “pensar” — a “*res cogitans*” — por meio do espírito, do imaterial, da razão. Entretanto, esse espírito pensante tinha de conviver com a realidade corpórea, a “*res extensa*” (PEREIRA, 1998).

Suponho, portanto, que todas as coisas que vejo são falsas; penso não possuir nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas ficções do meu espírito [...]. Mas, enfim, que direi desse espírito, isto é, de mim mesmo? Pois até aqui não admiti em mim nada além de um espírito (DESCARTES, 1996, p. 266).

A negação ao corpo é explícita, e a união entre corpo e alma é inexistente, ao espírito compete conhecer a verdade. Essa verdade conhecida apenas pela razão faz com que o corpo não “se perceba”, visto que os sentidos: visão, tato, olfato, audição, não têm capacidade de conhecer o corpo, ou seja, se conhecer, pois somente pelo “entendimento” o corpo é conhecido, e esse entendimento dá-se apenas na alma, no pensamento e pelo pensamento. Em outras palavras, continuando a tradição platônica, Descartes concebe o mundo físico como a efetivação particular de um modelo ideal de universo, apenas alcançável pelo puro intelecto.

Para este filósofo, a razão está na alma e não no corpo e por isso não alcançamos a perfeição, pois nos vemos muitas vezes governados por “apetites” corporais, como ele dizia, e não apenas pela razão. Caso isso se desse, nossos juízos seriam puros e firmes desde o nascimento (DESCARTES, 2004).

Grande é a importância dada a Deus, pois Descartes o coloca como criador de tudo, considera que a existência da natureza inteligente é diferente da corporal, e essa “diferença” depende a todo momento do poder de Deus para se manter estável sem maiores prejuízos, isso se mostra evidente no trecho:

[...] a razão não nos sugere que tudo quanto vemos ou imaginamos seja verdadeiro, mas nos sugere realmente que todas as nossas idéias ou noções devem conter algum fundamento de verdade; pois não seria possível que Deus, que é todo perfeito e verídico, as tivesse colocado em nós sem isso (DESCARTES, 2004, p. 68).

A Deus, ele também atribui a responsabilidade pela “superioridade” dos seres humanos em relação aos demais animais. A consciência dessa diferença para Descartes prova para nós que a nossa alma é de uma natureza inteiramente independente do corpo e, conseqüentemente, não está, de maneira alguma, sujeita a morrer com ele, por isso nada poderá destruí-la, ela é imortal (DESCARTES, 2004).

Nessa concepção, também é colocado que não é a ausência da alma em um corpo que lhe causa a interrupção do movimento e o cessar do calor. Ao contrário, é na ocasião da morte que a alma se retira do corpo, pois esse calor cessa, e os órgãos, que servem para mover o corpo, se deterioram. Portanto, o corpo é para Descartes apenas a extensão da substância maior que é o pensamento e a alma. O corpo pode ser decomposto em partes, diferentemente da alma, que é consciência pura e indivisível.

A utilização do método analítico de raciocínio por Descartes influenciou todo o conhecimento científico do Ocidente, no qual o método cartesiano fragmentou nosso pensamento, fazendo-nos pensar que os fenômenos complexos podiam ser compreendidos por partes, ignorando a totalidade e a globalidade do ser humano.

A preocupação e a atenção à concepção de Descartes, viva em nossa sociedade, também são objeto de estudos do professor de neurologia António Damásio, o qual chegou a publicar um livro com o título *O erro de Descartes* (1996). No livro, Damásio trata de questões sobre a relação e a dependência entre a emoção, a razão e o cérebro humano. Essa relação ainda é vista como inexistente por alguns estudiosos e suas teorias. Como já afirmamos anteriormente, tal relação é fortemente banhada pela concepção cartesiana, que continua influenciando as ciências e a humanidade no mundo ocidental.

Damásio (1996) afirma ao final de seu discurso que o grande erro de Descartes foi a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e inatingível, de outro.

Por isso eu soube que era uma substância cuja essência integral é pensar, que não havia necessidade de um lugar para a existência dessa substância e que ela não depende de algo material; então, esse “eu”, quer dizer, a alma por meio da qual sou o que sou, distingui-se completamente do corpo e é ainda mais fácil de conhecer do que esse último; e, ainda que não houvesse corpo, alma não deixaria de ser o que é (DESCARTES apud DAMÁSIO, 1996, p. 280).

O desprezo pelo corpóreo em função da alma foi basicamente a crítica de Damásio aos estudos de Descartes. O primeiro vai mais além quando aborda que fatores atribuídos à razão e à emoção poderiam ser vistos com mais seriedade, abandonando o modelo ultrapassado de Descartes. Isso porque esses fatores têm implicações em algumas questões com as quais nossa sociedade tem se defrontado atualmente, entre elas, a violência e a educação. Esta será discutida mais adiante.

A medicina também herdou essa concepção no tratamento das enfermidades. Não temos na modernidade ocidental um ser humano acometido por determinada doença, mas uma doença que, independentemente de quem, como, quando e onde, acomete esse ser. Como é esse ser humano? O que ele pensa? Em que acredita? O que pratica? O que sente?

Descartes contribuiu para a alteração do rumo da medicina, influenciando-a a abandonar a abordagem orgânica da “mente-no-corpo”, que predominou desde Hipócrates (460-377 a.C.) até o Renascimento, final da Idade Média e início da Idade Moderna (1453). Já na contemporaneidade começou a ser aceito o fato de que as perturbações psicológicas podem provocar doenças no corpo, mas continuam sendo estudadas circunstâncias em que isso se verifica e o grau que atinge. Segundo Damásio (1996), o que torna a medicina cada vez mais inadequada é a imagem distorcida que ainda existe do organismo humano, juntamente com o crescimento assoberbador do conhecimento e a necessidade de subespecialização.

Nesse sentido, o êxito atual dos tratamentos alternativos é um indício da insatisfação da população com a medicina tradicional, que é incapaz de tratar o ser humano como um ser complexo. Essa insatisfação tende a aumentar à medida que se aprofunda a crise espiritual da sociedade ocidental, fato que, infelizmente, caminha a passos largos.

A forte influência da concepção cartesiana na Modernidade não bastou para que este período se livrasse de conflitos, o que felizmente colaborou para que outros pensadores, além de Descartes, procurassem buscar alternativas para explicar o ser humano e o conhecimento sob aspectos diferenciados. Entre eles, existiu Baruch Espinosa (1632-1677), filósofo holandês, contemporâneo de Descartes, que interpretava o corpo e a alma como sendo duas manifestações de uma mesma substância. Totalmente avesso ao dualismo, chamado de “monista”, ele atribuía a natureza e todas as relações de vida a uma única substância: Deus, seus atributos (pensamento e extensão) e os modos (corpo e alma). Portanto, corpo e alma são manifestações de uma única substância, isto é, corpo e alma são modos ou manifestações de dois atributos fundamentais da única substância divina, que é dividida em dois gêneros supremos: pensamento e extensão (SALADINI, 2006).

Podemos notar que para Espinosa corpo e alma quando apresentados separadamente não existem por si só, eles “se necessitam”. A filosofia moderna e até contemporânea de Espinosa de certa forma apresentou indicativos para superar a separação de corpo e alma, deixada pelo dualismo cartesiano. Entretanto, esses indicativos serviriam mais tardiamente para a análise da concepção de corpo, pois naquela época as atitudes em relação ao corpo eram absolutamente governadas pelo dualismo, sacramentando no Ocidente a superioridade dos valores espirituais sobre os materiais, o espiritual sobre o corporal.

2.2 AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA IDADE CONTEMPORÂNEA

A Idade Contemporânea data de 1789 d.C. até os dias atuais, seu início esteve muito ligado ao término da Modernidade no que diz respeito às características sociais. O capitalismo continuou reinando nas sociedades ocidentais; o ócio é negado e concebido como negativo à evolução do ser humano; a crença na idéia de que está na tecnologia a resolução para a maioria dos problemas do mundo continua desfocando o ser humano de problemas essenciais e muito mais profundos do que os de ordem tecnológica.

Fruto da Modernidade, o período contemporâneo continua fragmentando o ser humano na tentativa de explicá-lo. Santin (1999) fundamenta essa idéia:

É interessante observar que a definição de corpo, quando se trata de corpo humano, acrescenta de maneira explícita sua distinção com o espírito ou com a alma. A corporeidade, dentro dessa ótica, é entendida como o oposto da espiritualidade. A corporeidade passa a ser um conceito que diz respeito a algo material (SANTIN in MOREIRA, 1999, p. 52).

Mesmo tendo herdado da Modernidade muitas das concepções de mundo, como a de corpo mencionada antes, a Idade Contemporânea felizmente teve e tem seus pensadores propondo discussões com novos vieses. Muitos deles se debruçaram sobre os impasses das concepções de corpo baseadas em questões tais como: *Será que as ciências exatas podem explicar em sua globalidade toda a complexidade humana? Será que no ser humano a razão predomina sempre e sem contribuição alguma do corpo e dos sentimentos?*

Antes desses profissionais, estando em meio aos importantes pensadores, o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) afirmou que o corpo é um corpo sujeito e que o ser humano não é um conjunto de partes funcionais que estão ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão implicadas em um drama único da existência. Portanto, o corpo não é um objeto, e a consciência que temos dele não é um pensamento, sua unidade é implícita e concreta (MERLEAU-PONTY, 1996).

Merleau-Ponty foi um crítico do pensamento dualista, defendendo um projeto filosófico da consciência do corpo por meio da fenomenologia. Para ele, o corpo humano só pode ser compreendido vivendo e a partir de sua integração global. Sendo corpo vivido, possui uma intencionalidade que envolve os sentidos na unidade da experiência perceptiva; corpo e mundo formam um sistema, podendo o corpo agir sobre o mundo (SÉRGIO, 2003).

O que vem a ser fenomenologia? Segundo Betti (2006), para Merleau-Ponty esta pergunta é válida, pois está longe de ser resolvida. A etimologia da palavra é clara: fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. No entanto,

se tudo o que aparece é fenômeno, ela seria ilimitada. Não seria pequena a lista de autores cujo título poderia ser “fenomenólogo”; não se poderia proibir ninguém de pretender-se tal qualificação, desde que sua atitude tivesse coerência com a etimologia do termo.

A fenomenologia, como método, tem a ambição de fazer com que algo (o fenômeno) se mostre desde si. Contudo, reconhecemos a necessidade de partilhar com Dartigues (apud BETTI, 2006) a preocupação em fugir de uma “fenomenologia banal”, pois não basta descrever um objeto, qualquer que seja o ponto de vista do interesse de sua descrição, e denominar a descrição de “fenomenológica”. Além disso, uma fenomenologia banal limita-se a uma apresentação popular de opiniões, de convicções, sem tomar partido.

No mesmo sentido que Dartigues (apud BETTI, 2006), estiveram as primeiras obras de Edmund Husserl (1859-1938) como a “fonte” da fenomenologia, da qual nasceram múltiplos caminhos, todos, porém, sendo fiéis à idéia de que a fenomenologia somente é acessível a um método fenomenológico. Quando Husserl iniciou o movimento filosófico que originaria a fenomenologia, ele tinha em mente o desafio de estudar, descrever e interpretar aquilo que aparece, isto é, qual a essência de um fenômeno e como se manifesta ao seu observador. Em síntese, para esse filósofo, toda a filosofia e toda a ciência decorrem do mundo vivido e da percepção que os seres humanos têm desse mundo (MEKSENAS, 2002).

Merleau-Ponty tratou de seguir Husserl nesse sentido, sendo um de seus mais importantes herdeiros, porém não se limitando a simplesmente continuar os estudos fenomenológicos na mesma direção, mas reformando e enriquecendo-o com novas possibilidades.

Para Merleau-Ponty a fenomenologia vem a ser, em síntese:

[...] o estudo das essências, e todos os problemas resumem-se a definir essências (por exemplo, a essência da percepção, ou da consciência); mas ela repõe as essências na existência, e considera que o homem e o mundo não podem ser compreendidos “senão a partir de sua facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também “uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável”; o esforço da fenomenologia é, então, por “reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico”. É uma filosofia que ambiciona ser uma “ciência exata”, mas é também

“um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vividus’; é a tentativa de “uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é”, sem referência à sua gênese psicológica e às explicações causais que dela possam fornecer as ciências (MERLEAU-PONTY apud BETTI, 2006, p. 60).

Com sua fenomenologia, Merleau-Ponty criticou o pensamento dualista tentando humanizar as ciências e refutar a idéia cartesiana, a qual defendia o conhecimento como uma exclusividade da razão, sempre baseado na “facticidade”, em seu sentido lato, factível, praticável, realizável.

Quanto ao entendimento a respeito do corpo, o autor afirma que:

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o ultrapassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 269).

Para Merleau-Ponty, a percepção pessoal é mais importante do que a que o mundo nos estabelece, pois buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em idéia, mas é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização. É uma de suas mais famosas e discutidas frases a respeito do corpo, “eu sou meu corpo”, ecoa como um chacoalhar na concepção cartesiana.

Para Betti (2006), quando Merleau-Ponty afirma que “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo”, ou antes “sou meu corpo”, ele está de maneira direta diferenciando o “corpo objetivo” do “corpo próprio” ou “fenomenal”.

O “corpo objetivo” é o corpo considerado um objeto no mundo como qualquer outro; “objetivo” no sentido de objetivar, lançar à frente para observá-lo, distanciar-se dos fenômenos, colocá-los diante de si para analisá-los e explicá-los. Nesse sentido, não “vivo meu corpo”, apenas faço uma idéia dele, ele só existe conceitualmente.

Já o “corpo próprio” ou “fenomenal” consiste naquele do qual tenho a experiência atual, é a função do corpo vivo, é a verdade do corpo tal como nós o vivemos e o experimentamos. E por essa experimentação, o movimento é o

responsável. É o movimento que confere ao “corpo próprio” sua dimensão de temporalidade e transcendência, guiado por um “movimentar-se” intencional.

Essa intencionalidade original é a motricidade, e o que é peculiar na vivência do “corpo próprio” são as possibilidades existenciais ao longo do tempo, embora em momento algum seja própria do homem alguma certeza. O corpo é assim entendido como a possibilidade para que estejamos no mundo, ou seja, é a possibilidade de nossa existência. Ao buscar a origem da intencionalidade que caracteriza a consciência, Merleau-Ponty (1996, p. 95) afirma que “[...] tenho consciência de meu corpo através do mundo [...] tenho consciência do mundo devido a meu corpo”.

Tendo em vista essas considerações, o corpo não se define apenas pelos processos anatômicos e fisiológicos. Embora seja formado por partes, nenhuma delas se explica por si só, isto é, a existência e a função de cada uma dessas partes relacionam-se com as demais partes e concretizam a existência do corpo vivido, partindo de sua essência e das experiências do ser no mundo.

Para Merleau-Ponty (1996), o ser humano foi, então, analisado a partir de sua raiz sensível, corpórea, estruturando um pensamento de ambigüidade que o explica como um sujeito dinâmico e uno. Mesmo tendo uma sociedade ainda muito fundamentada na concepção cartesiana no que concerne o ser humano, este filósofo estabeleceu na contemporaneidade uma crítica radical à concepção dualista, que edificou a separação entre corpo e mente, sujeito e objeto, defendendo que a vivência do ser humano no mundo é corporal.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NA IDADE MODERNA: A SOLIDIFICAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DUAL DE HOMEM

Deste ponto em diante, daremos enfoque aos estudos das concepções de corpo sob o prisma da Educação Física, nosso campo específico de pesquisa, no qual os pressupostos de Descartes a respeito da concepção de homem/corpo não foram os últimos, seguindo o processo histórico, mas foram significativos e influenciaram a concepção de ser humano dualista na qual a sociedade ocidental contemporânea está mergulhada.

Com relação às concepções de corpo, o início da Idade Moderna foi fortemente marcado pela herança da Idade Média. Um grande resquício advindo desse período são os pressupostos pregados pela Igreja Cristã, isto é, a prática da religião como princípio para nortear o que se poderia fazer do corpo e com ele. O corpo continuou sendo visto como a “morada da alma”, o instrumento, o meio de locomoção e outros conceitos que o definem como inferior à alma, sendo esta o local onde o conhecimento emerge; o espírito é para o corpo seu “inquilino/proprietário”, e o corpo para o espírito seu *habitat*.

Os prazeres provenientes do corpo são também renegados e capazes de inviabilizar a “elevação” do espírito, são definidos pela Igreja como pecado. Na medida em que o ser humano não abdique desses prazeres, ele estará fadado a não se elevar espiritualmente e culturalmente, tendo que renunciar aos “prazeres da carne” se quiser alcançar a salvação, o encontro com Deus, a vida do espírito após a morte.

A razão e a emoção, tidas também pela Igreja como instâncias opostas, foram separadas e concebidas por “partes” diferentes do nosso corpo. A emoção seria advinda do coração, isto é, do sentimento ligado à carne; e a razão é superior e provem da alma, da mente, de onde se produz o conhecimento, do local onde se “raciocina”. Portanto, negar os desejos do corpo “era” o lema do cristianismo, sendo a prática sexual apenas aceita desde que para fins de procriação e em situação de matrimônio.

Apesar de as influências da Igreja ainda existirem fortemente no início da Idade Moderna, conforme esse momento histórico foi se firmando, o homem começa a ser redescoberto, e o corpo humano reaparece nu, como na Antiguidade.

Durante os séculos XVI e XVII aconteceram grandes revoluções no conhecimento científico, decorrentes de importantes estudos desenvolvidos, apresentando três marcos principais: o renascimento, o racionalismo e o empirismo. Nesse período de nossa história, o ser humano volta a ocupar o lugar central das discussões (antropocentrismo); acontecem os grandes descobrimentos, com as viagens de navegação; na astronomia temos um considerável avanço por causa do uso do telescópio; o pensamento e a cultura renascentista são difundidos por meio dos livros impressos, destituindo a Igreja do lugar central que ocupava, dominando e transmitindo o conhecimento ao povo (MORAES, 1997).

Por meio das inquietações de Copérnico, foi proposta uma visão heliocêntrica do mundo, que superou a visão existente até então. No Renascimento, foram experimentados ainda grandes progressos na arte, na literatura, na filosofia e, sobretudo, na ciência, com o advento da experimentação científica.

Pensando na Educação Física na escola, em nosso entender, ela constitui uma prática pedagógica. E sabendo que toda a prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, a Educação Física está submetida a se doar de acordo com os diferentes momentos históricos em que se situa. E são esses diferentes momentos históricos que darão origem a diferentes entendimentos e objetivos da área em questão.

Não queremos dizer, com essa ênfase dada a partir da Idade Moderna, que as práticas de atividades físicas não existiam antes da modernidade, mas apenas sinalizar que é nesse período histórico que sua sistematização se inicia. No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgem na Europa no final do século XVIII. Esse foi o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino, característicos da sociedade burguesa daquele período (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Como mencionado, a Educação Física como área sistematizada tem seu início na Idade Moderna, mas sua mais importante configuração ocorre na Idade Contemporânea, o que fez com que essa concepção cartesiana de homem transcendesse períodos históricos e objetivos sociais distintos. O corpo mantém-se fragmentado pela Educação Física, e os “objetivos corporais” e físicos começam a ser traçados por correntes militaristas cujos objetivos são a pátria e não o ser humano.

Assim, iniciamos um histórico da concepção dual de homem, o qual se seguirá com maior ênfase no período histórico seguinte, com certeza o período em que essa concepção foi colocada em prática na Educação Física.

2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NA IDADE CONTEMPORÂNEA: DE UM DUALISMO SOLIDIFICADO À BUSCA PELA UNIDADE

2.4.1 Dualismo solidificado

Com o surgimento do capitalismo no final do século XVIII e início do século XIX, os exercícios físicos tiveram um papel de destaque, pois para essa nova sociedade tornava-se necessário “construir” um novo ser humano, mais forte, mais ágil, mais empreendedor, visto que a força física de trabalho era vendida como mercadoria, sendo a única coisa que o trabalhador da época tinha a oferecer ao mercado de trabalho (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Dessa maneira, os exercícios físicos passaram a ser entendidos como “medicamento” para uma vida melhor. Sem mudar as condições materiais de vida a que o trabalhador estava sujeito naquela época, os exercícios físicos proporcionavam a ele a aquisição de um corpo saudável, ágil e disciplinado, exigências da nova sociedade capitalista.

Segundo Coletivo de Autores (1992), a preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares remonta ao século XVIII com Guths Muths (1712-1838), J. B. Basedow (1723-1790), J. J. Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827). Esses e outros autores dessa época, como o francês Amoros, o sueco P. H. Ling e o alemão Spiess, tiveram o mérito de aliar o desenvolvimento da Educação Física na escola à garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares. Dessa maneira, a Educação Física ministrada na escola também começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício físico, o qual gera saúde, estariam mais aptos a contribuir com a grandeza da indústria capitalista, bem como com a prosperidade da pátria.

Assim:

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, 1992, p. 52).

No desenvolvimento do ensino da Educação Física na escola, o médico, especificamente o higienista, tem um papel importante. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma “autoridade” social 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, o que dá continuidade e legitima uma concepção dualista de ser humano.

Demeny e Amoros (século XIX) dedicaram seus estudos à locomoção humana e aos movimentos do ser humano, com a consciência de que tudo é influenciado por interesses, e na época desses estudiosos não era diferente. Com uma franca emergência do capitalismo e o crescimento do trabalho operário, há a constatação de que a população na França não estava suportando a carga de trabalho. Metade da população estava morrendo até os 21 anos, restava apenas um terço com 46 anos, e nem a metade disso chegava aos 68 anos (SOARES, 1998). Diante dessa constatação, Demeny assegurou que o capitalismo, isto é, o trabalho, estava matando sua maior fonte de lucro: o trabalhador.

Demeny com sua visão higienista acredita que caberia à Educação Física o ato de ensinar os cidadãos a evitar o desperdício de energia. Em tom de “defesa” dos trabalhadores, o autor aponta que essa condição de trabalho desencadeia outras questões, consideradas por ele como doenças degenerativas, diminuição da estatura e a esterilidade. Além disso, pode aumentar o número de crimes, delitos e a loucura. Portanto, para Demeny a causa de todos esses problemas se resume à má higiene, à má Educação Física, à má educação, a um mau emprego das forças do trabalho, e é principalmente neste último problema que a Educação Física deve focar seu ensino. Assim, o papel social da Educação Física se resumiria em ensinar o indivíduo a evitar o desperdício de forças nas atividades, sendo tão benéfica para formar atletas como para melhorar a condição dos fracos (SOARES, 1998).

Vemos que passado e presente se sobrepõem quando a Educação Física na escola é analisada. Métodos higienistas ainda são aplicados dentro da escola, como o ensino da escovação e a aplicação de flúor realizado algumas vezes ao ano coletivamente.

Como constatamos, a Educação Física e todas as outras áreas sofrem influências de acordo com o desenvolvimento social, cultural, econômico da

sociedade. Voltando nossa atenção para a Educação Física brasileira, podemos observar que com ela não foi diferente. Tendo o Brasil sido colonizado, a educação talvez tenha sido o setor que mais sofreu os efeitos de um processo de transplantação cultural. Isso não nos deixou sair de uma desconfortável situação de subdesenvolvimento, o que parece ter sido perpetuado, pois, mesmo que em menor escala, o Brasil continuou com o hábito de importar modelos para solução de problemas tão típicos de nosso país, os quais, por vezes, nada resolveram.

A elucidação de um corpo dualizado faz-se ver logo no início, quando os indígenas foram “educados” pelos jesuítas. Estes, com suas concepções cristãs, tinham o objetivo de converter os índios brasileiros ao catolicismo, alterando seus hábitos culturais, como a poligamia e a nudez. Qualquer semelhança com os pressupostos da Idade Média não é mera coincidência.

A rotina educativa dos índios baseava-se no seguinte: pela manhã eles dedicavam-se ao aprendizado da parte intelectual, cérebro, alma, espírito. Eram trabalhadas as atividades relacionadas à tão apreciada “*res cogitans*” de Descartes; no período da tarde as atividades eram destinadas aos exercícios físicos, o trabalho com a “*res extensa*”, como forma de liberar as tensões que lhes estavam sendo impostas. Nesse sentido, os próprios jesuítas tinham “consciência”, ou melhor, tinham conhecimento de que o que estavam fazendo com aquele povo era uma imposição na forma de violência cultural, desarraigando um povo.

Portanto, foi aí que se iniciou a concepção cartesiana de homem no Brasil, que mais à frente, aproximadamente em 1824, segundo Oliveira (1990) teve início efetivamente a Educação Física brasileira. Os primeiros livros sobre a disciplina incluíam os mais variados conteúdos da área para a época em questão: eugenia, puericultura, gravidez, entre outros. Em 1851, dá-se início a legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do município da Corte no Rio de Janeiro.

Nesse período, a Educação Física teve duas grandes áreas de influência: a médica e a militar; na primeira, diversas teses da Faculdade de Medicina tinham como tema a Educação Física; na segunda, a partir de 1858, o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas.

Nas quatro primeiras décadas do século XX, a concepção de corpo e sua utilização pela Educação Física foram marcantes no sistema educacional. A

influência dos métodos Ginásticos e da Instituição Militar proporcionou o auge da militarização da escola, o que correspondeu à execução do projeto de sociedade, idealizado pela ditadura do Estado Novo.

Segundo Coletivo de Autores (1992), nesse período, a Educação Física escolar brasileira era entendida como uma atividade exclusivamente prática, fato que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. O que fica evidente é a falta de trato pedagógico na disciplina e a presença marcante da concepção dualista de corpo, existindo uma aliança entre a educação e a política, que foi firmada ainda na Modernidade para a manutenção da sociedade econômica capitalista.

Destaca-se, assim, a formação de combatentes aptos a defender a nossa pátria em casos de guerra; era reproduzida na escola a “pedagogia” do quartel. Os homens eram separados das mulheres, pois, enquanto os homens eram destinados aos combates, as mulheres deveriam se preparar para cuidar da casa e parir as futuras gerações. Nesse sentido, o corpo era como máquina, “coisificado” pelos interesses da sociedade e, portanto, dualizado.

Ghiraldelli JR. (1991, p. 18) elucida-nos esta fase da Educação Física Militarista, destacando que:

[...] só têm utilidade se visam à eliminação dos ‘incapacitados físicos’, contribuindo para uma ‘maximização da força e poderio da população’. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista [...] por sua vez visa à formação do ‘cidadão-soldado’, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela bravura e coragem.

Anos depois, após a Proclamação da República, o gosto pelo futebol tomou conta do país, e a primeira academia de ginástica é fundada no Rio de Janeiro. A educação brasileira nessa época estava vinculada ao Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Vinculado à Educação Física escolar estava o professor Arthur Higgins, que publicou um livro em 1896, o qual foi adotado alguns anos depois oficialmente no, então, Distrito Federal.

As ginásticas alemã e sueca perderam força quando, em 1921, foi decretada a provação do “Regulamento de Instrução Física Militar”, destinado a

todas as armas e inspirado na ginástica natural francesa. No ano seguinte, uma portaria do ministro da Guerra institui o Centro Militar de Educação Física, destinado a dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas; essa portaria não chegou a vigorar, sendo aplicada sete anos mais tarde. Em 1933, foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, o que foi muito marcante, pois definia a Educação Física da época (OLIVEIRA, 1990).

A prática pedagógica que dava suporte a esse trabalho tinha seus alicerces construídos sobre extenuantes sessões de adestramento físico, realizadas sob a supervisão dos instrutores militares, tendo o corpo como máquina, ou seja, ao comando de alguém (classe dominante). As aulas de Educação Física nessa perspectiva resumiram-se à prática mecânica de uma variedade de exercícios que preparam o sujeito para os campos de combate.

Na década de 1930, o esporte ganha popularidade. Há um crescimento cada vez maior da ginástica, que é utilizada pelos meios de comunicação de massa. No final dos anos 30, surge a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Integrada à Universidade do Brasil (atual UFRJ), teve seu corpo docente treinado por médicos e professores. Assim, a educação e a Educação Física desvinculam-se do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e passam a fazer parte do Ministério da Justiça. Depois são inseridos no Ministério da Educação e Saúde, passando a servir como instrumento ideológico com a implantação do Estado Novo, essa implantação foi a responsável pela construção dos centros cívicos escolares. Nesses centros, a prática da Educação Física e a participação em comemorações e desfiles cívicos eram fundamentais para a consolidação da ditadura instalada, tendo sua desobrigação apenas por intervenção do professor Alfredo Colombo, diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação.

Essa corrente de caráter desportivo ocorreu depois da Segunda Guerra Mundial, coincidindo com a ditadura do Estado Novo no Brasil. Portanto:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

De acordo com essa afirmação, a Educação Física passa a utilizar os parâmetros esportivos como fins e até mesmo como processo avaliativo, adotando princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. São valorizados, portanto, apenas os mais aptos fisicamente.

Nessa perspectiva, não há diferença entre o professor e o treinador. Os professores eram contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. Eles não eram considerados docentes, deveriam ser modelos atléticos para os alunos, e o esporte era o conteúdo da Educação Física a ser ensinado.

Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (Brasil, Decreto — lei nº 1212, de 17 de abril de 1939), e a influência do esporte continuou a crescer em todos os países da cultura européia como elemento predominante da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O esporte passa, então, a ocupar um papel de destaque, diminuindo significativamente a influência da ginástica. Essa “nova” técnica corporal, o esporte, agrega novos sentidos a partir desse período, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo, isso em virtude das intersecções sociais e principalmente políticas (BRACHT, 1999).

De acordo com o paradigma que orientou a prática pedagógica em Educação Física desde sua implantação no Brasil, fica evidente que ela possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares. Tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto. Havia naquela época forte semelhança entre a estrutura do fenômeno esportivo e a estrutura social vigente. Buscava-se um paralelismo entre o esporte e a vida, ou seja, a vida é comparável à competição e, por isso, a luta é constante.

Nesse sentido, Gallardo et al afirma que:

O esporte levaria a criança a compreender que entre ela e o mundo existem outros indivíduos, e que para a convivência social é importante a obediência e regras claras e precisas. Na prática esportiva, o aluno aprende a vencer por meio do esforço pessoal e a conviver com vitórias e derrotas (melhores e piores; vencedores e derrotados; aptos e inaptos) (1998, p. 19).

O esporte exerceu e exerce forte influência na Educação Física dentro da escola, haja vista que, por vezes, ainda encontramos professores insistindo na idéia de uma Educação Física preocupada em detectar e revelar atletas de destaque. Isso acaba se tornando uma prática excludente porque privilegia os mais aptos, o que está fora do verdadeiro papel da Educação Física no âmbito escolar.

Na primeira metade do século XX, embora não houvesse ainda uma legitimação do objeto de estudo desta disciplina, a Educação Física na escola estava reduzida à prática do exercício físico, sem fundamentação reflexiva. Sobre isso, Betti (1991, p. 89) defende que a Educação Física era uma atividade útil para o Estado, “sendo sempre tratada em separado nos currículos escolares. A eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o nacionalismo foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física.” Este pensamento apoiava-se numa compreensão de sujeito fundamentada na dualidade corpo-mente; corpo-espírito ou razão-emoção, expressão do pensamento cartesiano presente ainda no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, tornou obrigatória a Educação Física para o ensino primário e ginásial¹, embora o entendimento sobre essa disciplina não fosse tão diferente daquele das primeiras décadas do século XX. Brasil apud Betti (1991) escreveu que em 1967 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) conceituou a Educação Física como instrumento utilizado pelo Estado para buscar corpos fortes e ágeis, capazes de trabalhar longas horas e de defender a pátria, além de admitir a competição como prática comum. Portanto, podemos perceber que o pensamento que predominou na Educação Física na primeira metade do século passado ecoou fortemente no documento do MEC no fim do século XX.

Como um instrumento importante para a edificação de uma sociedade capitalista, a Educação Física proporcionou o fortalecimento do processo de *esportivização*, o qual se estruturou tendo em vista uma crítica ao trabalho desenvolvido pelos militares. Para Betti (1991), os exercícios propostos pelos militares cerceavam a liberdade dos alunos.

¹ Atualmente esta fase escolar corresponde ao Ensino Fundamental, anos finais.

Por meio destes estudos, fica evidente que, na década de 1960, a Educação Física e o esporte eram vistos praticamente como sinônimos. Betti (1991) lembra que o Método Desportivo Generalizado é fruto da influência do método francês em nosso país, que pretendia, mediante o aspecto lúdico, incorporar na Educação Física os conteúdos esportivos. Mais uma vez, portanto, a Educação Física (vista como sinônimo de esporte) caracterizou-se como um instrumento de preparação para a vida, conforme os interesses da classe dominante. A Educação Física na escola fundamentava sua ação sobre os pilares das ciências biológicas, ou seja, o ser humano era compreendido com base nos aspectos fisiológicos, anatômicos e biológicos.

Na década de 1970, na Educação Física predominou o esporte por meio da implantação de turmas de treinamento para futuras participações em campeonatos oficiais, o que demandou infra-estrutura esportiva nas escolas públicas. As aulas de treinamento poderiam substituir as aulas de Educação Física, pois havia o entendimento de que o esporte era função e sinônimo da Educação Física, pensamento que predomina até hoje. Esse entendimento, por parte de alguns professores que praticam a pedagogia excludente, promove aos alunos que obtiverem um melhor desempenho a conquista do destaque, o que não consideramos ser função da Educação Física na escola.

Dessa maneira, podemos afirmar que o esporte está fortemente envolvido com a Educação Física, ou melhor, está enraizado nela. Esse fenômeno, que tomou a Educação Física como “hospedeira”, travou duelo com ela por espaço, e caiu no gosto do ser humano, assentando-se em cadeira cativa, irrevogável, intransferível e vitalícia. Esse mesmo esporte que tanto agrada as pessoas foi e pode ser objeto de seleção dentro da escola, isso ocorre quando a Educação Física tem o objetivo de trabalhar o rendimento atlético de seus alunos em detrimento da compreensão de seu próprio corpo.

Até pouco tempo, esse fato acontecia fazendo parte do processo seletivo para o ingresso nos cursos de licenciatura em Educação Física. Nesse processo, existia a “prévia”, teste físico realizado com o intuito de classificar os mais aptos. Isso servia como pré-requisito para o futuro graduado de Educação Física. Essa prática felizmente deixou de ocorrer para a seleção prévia ao ingresso do aluno na universidade, mas continua existindo para muitas disciplinas práticas desse curso, em que o desempenho físico é utilizado como parâmetro avaliativo.

Explicitando essa situação, Vaz (1999, p. 15) pondera sobre como podemos cobrar dos professores em exercício ou dos futuros professores de Educação Física que procedam diferentemente com seus alunos, se infelizmente ainda hoje acadêmicos desse mesmo curso:

[...] precisam treinar diversos esportes, já que o desempenho técnico continua sendo, por mais incrível que possa parecer, o critério de avaliação em algumas disciplinas chamadas “práticas”, como são nomeadas aquelas que têm como tema essencial os esportes: atletismo, futebol, etc.

Nessa perspectiva, o que parece faltar a muitos professores de Educação Física é o entendimento de que sua profissão é uma ação pedagógica. Antes de ser um especialista em qualquer disciplina, o professor é um educador, com compromissos sociais e educacionais, cuja atividade é essencialmente completa, não apenas intelectual ou apenas física.

Analisando a situação de valorização do desempenho físico, tanto do professor quanto dos alunos, podemos perceber mais uma vez a concepção dualista e conservadora de corpo, em que o ser humano é “levado” a seguir padrões estéticos, enquadrando-se a níveis de desempenho. Essa busca pelos padrões pode ocorrer não apenas quando o conteúdo é o esporte, mas também em qualquer outro componente de um programa de Educação Física na escola, como, por exemplo, as habilidades motoras.

Esse panorama, mesmo depois de séculos, remete a Descartes, o qual, na Idade Moderna, acreditava na existência do sujeito assegurada pelo ato de pensar e isso estabelecia uma relação direta apenas com o espírito, alma e cérebro, não com o corpo, incapaz de ter qualquer participação no ato da reflexão.

Portanto, uma Educação Física que tenha como foco o “treinamento” de seus alunos dentro da escola é seletiva, por mais que tente não ser. Há também a Educação Física focada na “saúde”, a qual também apresenta resquícios dualistas, acreditando que a aula deva ser estruturada com o objetivo de melhorar as capacidades físicas e proporcionar saúde física, como se isso fosse possível, haja vista a carga horária semanal destinada às aulas de Educação Física.

Assim, entre idas e vindas, o Brasil possui três tendências que marcaram historicamente a evolução da Educação Física no país: a militar, a médica

e a esportiva, o que, com todo o processo histórico da área, nos dá segurança para afirmar que ela esteve calcada na concepção dualista de ser humano. Uma concepção tão forte que se arrasta até a contemporaneidade quando passamos a refletir sobre o trabalho que a Educação Física vem desenvolvendo na escola.

Nesse período, portanto, encontramos em nossas escolas e em suas práticas pedagógicas a concepção cartesiana/dualista de corpo, que comumente classifica as suas atividades em cognitivas e/ou corporais. A primeira categoria estaria a cargo das disciplinas ditas teórico-cognitivas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e outras, nas quais, equivocadamente, imagina-se usar somente o pensamento. Na outra categoria, a corporal, tais atividades caberiam à Educação Física, pois ela trabalha o corpo, isto é, o que diz respeito aos pés até a coluna cervical, pois a cabeça, o espírito, a alma, o cérebro, enfim, tudo o que está do pescoço para cima é cognitivo.

Nessa situação, fica claro o dualismo corpo/mente, amplamente enraizado em nosso universo pelo paradigma cartesiano, que centralizou a identidade humana na razão. Nessa concepção, não conseguimos identificar uma preocupação em entender a organização e o funcionamento dos mecanismos, além dos fisiológicos, que garantem o desenvolvimento do corpo no sentido de ação sobre o mundo. Não houve, até aqui, preocupação que não estivesse resumida a uma visão de preparar o sujeito para a resistência ao esforço por meio do adestramento/condicionamento físico.

2.4.2 As principais abordagens da Educação Física e a busca pela unidade

Ao longo de seu processo histórico, a Educação Física tem sido concebida pelos mais diversos olhares e pelas mais distintas finalidades, como preparar para a guerra, higienizar o povo, produzir talentos esportivos para a elevação do *status* da pátria, promover a saúde, entre outras. Todos esses objetivos, queiramos ou não, permeiam a Educação Física na escola naquilo que tem de mais importante, como componente da educação institucionalizada, o currículo, isto é, aquilo que de fato ensinamos aos nossos alunos e os objetivos traçados a partir desse currículo.

A preocupação com o objeto de estudo da Educação Física, com o currículo e com a busca por sua legitimação colaborou para que estudos a respeito dessa área do conhecimento no Brasil aumentassem consideravelmente a partir da segunda metade do século XX.

Nos anos 70, ocorreu uma entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, permitindo surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física, o que, segundo Bracht (1999), consistiu num movimento mais amplo que tem sido chamado de movimento renovador da Educação Física brasileira na década de 1980.

Esse período também foi marcado por uma crise de identidade na Educação Física, proporcionando um solo fértil para discussões, pois retornavam ao país professores que haviam feito pós-graduação no exterior. Além disso, nesse período foram estruturados os primeiros cursos desse porte no Brasil. Os professores de Educação Física buscaram cursos de pós-graduação em outras áreas do conhecimento, como na Educação, por exemplo. Para Betti (1991), foi esta relação com a área de educação e o debate por ela fomentado nas décadas de 1970 e 1980 que fez com que alguns professores de Educação Física conduzissem seus trabalhos com um viés pedagógico, fundamentado, então, nos conhecimentos das Ciências Humanas, como Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras.

Muitos foram os estudiosos da área incomodados com a situação em que a Educação Física se encontrava. Cada qual com seus pressupostos buscava a tão discutida “identidade” da Educação Física, entre eles estão Go Tani, João Batista Freire, Eleonor Kunz, Valter Bracht, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Vitor Marinho de Oliveira, Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Manuel Sérgio (este, embora não seja brasileiro, vem contribuindo muito para a evolução acadêmica da área), e muitos outros pesquisadores, com suas concepções baseadas não somente em questões provenientes das Ciências Biológicas, como também em conhecimentos advindos das Ciências Humanas e Sociais.

A relação estabelecida entre esses vários fatores contribuiu para a discussão e reflexão sobre a realidade da Educação Física que, conforme Daolio (1998, p. 44), modificou-se consideravelmente na década de 1980, pois:

As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a Educação Física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social. Em decorrência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se também uma visão interdisciplinar, segundo a qual as ciências historicamente constituídas ofereciam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humanos, destacando-se entre estas a psicologia, a história, a sociologia e a pedagogia.

Muitas abordagens voltadas a Educação Física na escola foram então propostas a partir da instalação da área no sistema universitário, entre elas a chamada proposta desenvolvimentista, seus autores principais são os professores Go Tani e Edison de Jesus. A idéia principal dessa proposta é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir seu desenvolvimento normal, a fim de atendê-la em suas necessidades de movimento (BRACHT, 1999).

Próxima a essa abordagem está a psicomotricidade, ou educação psicomotora, opondo-se à Educação Física mecânica e automatizada que prevaleceu no esporte, instalando novamente a preocupação com a educação motora do sujeito. Essa abordagem busca educar o sujeito por meio do movimento, ainda que para isso ele precisasse ser repetido por diversas vezes. Buscava-se, portanto, o desenvolvimento de estruturas psicomotoras de base, o que garantiria a aprendizagem de conteúdos cognitivos de outras disciplinas, como Língua Portuguesa e a Matemática. Esta Educação Física é “assistencialista”, sem preocupações com os processos de reflexão e de ensino de conteúdos específicos da própria área, baseando-se basicamente na educação “pelo movimento”, expressão utilizada e proposta por Jean Le Boulch em seu livro *A educação pelo movimento*, publicado no Brasil em 1983 (FREIRE, 1989).

O entendimento de Educação Física com base no movimento propõe que a capacidade motora seja um instrumento utilizável para facilitar a aprendizagem de conteúdos considerados “mais diretamente” ligados ao aspecto cognitivo, de modo que correr, saltar, arremessar, por exemplo, poderiam ser úteis à aprendizagem da leitura e de outros conhecimentos considerados pela escola como mais importantes do que qualquer aspecto corporal.

Nesse aspecto, a disciplina ficou mais longe de encontrar sua especificidade, tornando-se auxiliar de outras disciplinas. Ainda que a

psicomotricidade se ocupasse com as questões psicológicas, ela mantinha o foco em uma perspectiva desenvolvimentista das estruturas capacitativas do movimento, como coordenação, equilíbrio, lateralidade, velocidade, força. Isto implicava dizer que a tarefa da Educação Física na escola era de proporcionar o desenvolvimento dessas capacidades e, para isso, preconizava-se novamente a prática do esporte, havendo desde o início uma especialização esportiva precoce.

Essa proposta foi e é muito criticada exatamente por não conferir uma especificidade à área, pois seu papel fica subordinado a outras disciplinas escolares, visto que o movimento, nesse caso, serve apenas como um mero instrumento e não como um saber. Logo, ainda que o foco de discussão tivesse mudado, a concepção cartesiana e dualista ainda permanecia para explicar o ser humano. O próprio termo psicomotricidade revela o dualismo corpo/mente existente na Educação Física e no pensamento científico.

Outra proposta é a do professor João Batista Freire. Ele, apesar de se voltar especialmente para a cultura infantil, devido à sua fundamentação na psicologia do desenvolvimento e a seus recentes estudos na motricidade humana, e de ter utilizado os pressupostos construtivistas aplicados à Educação Física, apresenta uma proposta inicial muito próxima das anteriores, por prezar pela questão do desenvolvimento e das emoções infantis. Freire discute expressões como “educação do movimento” e “educação para o movimento”, nelas o exercício motor é priorizado, e mais uma vez as habilidades motoras a serem desenvolvidas são o foco da Educação Física.

Podemos perceber isso no texto do autor:

Pode-se falar também em educação do movimento. Não vejo como se possa contrariar tal afirmação. Sem dúvida, que o homem pode apresentar movimentos cada vez mais bem coordenados, e isso é possível de conseguir tanto pelas necessidades impostas pelo meio como por outra educação sistemática, orientada na escola (FREIRE, 1989, p. 84).

Mesmo preocupado com as questões motoras, Freire realiza alguns apontamentos “a caminho” de uma concepção una de ser humano quando propõe que a Educação Física deve ocupar-se do homem em movimento e defende uma educação de corpo inteiro, pois o sujeito que faz é o mesmo que pensa. Afirmou

ainda, por meio de seus estudos piagetianos, que o que há de mais fundamental na obra de Piaget e pode ser transferido para a Educação Física é “[...] mostrar que a inteligência representativa, desde sua estruturação inicial até aos mais elevados níveis do pensamento formal, deriva-se das coordenações das ações físicas” (FREIRE, 1991, p. 5).

Portanto, para Freire (1991), a contribuição da Educação Física é mostrar a importância da ação motora no processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito, apesar de não ser tarefa simples relacionar a teoria piagetiana com a Educação Física devido às dificuldades de compreensão e o risco de simplificá-la demais.

O maior risco que se corre e o mais comum é que, nessa proposta de educação, as habilidades são os objetivos terminais da Educação Física, que assim estreita seus horizontes e perde sua identidade como componente de uma educação humanista, ficando a mercê de uma visão cartesiana e dualista sobre o corpo humano.

Fundamentado também em elementos da pedagogia e da psicologia, Vitor Marinho de Oliveira, em sua obra intitulada *Educação Física Humanista* (1985), apresenta uma proposta numa perspectiva humanista, na qual se percebe, ainda que de forma elementar, um entendimento diferenciado do ser humano para além do corpo-máquina. Nessa proposta, Oliveira critica o encaminhamento dado pela Educação Física: visão fragmentada de corpo, movimentos automatizados e os fundamentos psicológicos apoiados no comportamentalismo.

Outra proposta foi a de uma Educação Física promotora de saúde. Esta emergiu a partir dos avanços do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo. Entre os defensores dessa proposta está o professor Dartagnan Pinto Guedes que, por meio de estudos a respeito do conceito de saúde não apenas definida como ausência de doenças, e também do processo do qual decorrem as doenças crônico-degenerativas, preza pela necessidade de resgatar o conceito de promoção e de educação para a saúde (GUEDES, 2006,

Segundo Guedes (2006), as doenças crônico-degenerativas decorrem de hábitos alimentares incorretos, estilo de vida sedentário, inadequado

controle dos níveis de estresse, descanso insuficiente, uso abusivo de bebidas alcoólicas, drogas e tabagismo. Com a comprovada necessidade da adesão de hábitos saudáveis, os programas de educação para a saúde têm grande relevância, sendo de importante contribuição nos períodos de escolarização, pois nessa fase a criança e o adolescente estão mais propensos a assumir conceitos, a incorporar valores e a desenvolver habilidades necessárias para a prática presente e futura de ações direcionadas à melhoria e à preservação da saúde. Esse então seria o papel da Educação Física na escola segundo a proposta de educação para a saúde, preparando os educandos para a adoção de um estilo e vida saudável.

Segundo Bracht (1999), as propostas até aqui mencionadas têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista da Idade Contemporânea uma categoria central. Esse é o caso de outras duas propostas, uma delas apresenta-se consolidada por meio do livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, publicado em 1992 por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A proposta desse livro baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores. Essa proposta entende que o objeto da Educação Física como área de conhecimento é a cultura corporal a qual se concretiza em seus diferentes temas, entre eles, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança, entre outros.

Outra proposta nesse mesmo sentido de vinculação a uma corrente pedagógica é a que se denomina crítico-emancipatória a qual tem como principal formulador o professor Elenor Kunz. A proposta desse professor baseou-se fortemente na pedagogia de Paulo Freire e nas análises fenomenológicas de Merleau-Ponty. Essa proposta parte de uma concepção de movimento que Kunz denomina dialógica, o movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo, sendo o aluno estimulado também a analisar e agir criticamente (BRACHT, 1999).

Jocimar Daólio, outro autor, defende a cultura como norteadora da Educação Física na escola. Para Daólio, a cultura é o principal conceito para a disciplina, pois todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje. Segundo Daólio (2004), o

professor de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si, ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente, definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

Há também a abordagem sistêmica defendida por Mauro Betti, que discutiu essa questão com relação à Educação Física em seu livro intitulado *Educação Física e sociedade*, tendo na teoria de sistemas um instrumento conceitual como forma de pensar a questão do currículo de Educação Física, entendendo essa área como um sistema hierárquico e aberto. Nessa abordagem, corpo e movimento são vistos como meio e fim da Educação Física, sendo o objetivo da área:

[...] introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo e do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida (BETTI & ZULIANI, 2002, p.75).

Nesse sentido, o objeto da Educação Física como prática pedagógica é retirada do mundo da cultura corporal/movimento, ou seja, é selecionado com base em critérios variáveis, dependentes de uma teoria pedagógica desse universo. Configurado de forma mais abstrata, esse objeto seria a *cultura corporal de movimento*. Como consequência, tomar a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física implica em avançar do fazer corporal para um saber a respeito do movimentar-se do ser humano, o qual deve ser incorporado pela Educação Física como um conhecimento a ser disseminado por seus professores.

Há ainda a proposta de aulas abertas à experiência, difundida no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt. Essa proposta metodológica aborda a perspectiva de que a aula de Educação Física pode ser analisada em termos de um contínuo, que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino, considerando que a concepção fechada inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico. Além disso, a proposta indica a abertura das aulas no sentido de conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que

configuram as aulas (BRACHT, 1999). Essa concepção pode se tornar “perigosa”, à medida que deslegitima a Educação Física, pois o aluno pode interferir demasiado naquilo que deve ou não ser conteúdo dentro do programa da disciplina.

Avaliando todas as abordagens de Educação Física apresentadas neste trabalho, as quais estiveram fundamentadas em interesses sociais desde o momento em que se inseriram, e fazendo uma leitura ampla de como elas vêem a questão corporal, observamos que todas elas, passando da desenvolvimentista, à psicomotricidade, e/ou da Educação Física como promotora de saúde, são extremamente reprodutoras e condizentes com o modelo cartesiano de homem.

Por outro lado, aquelas apontadas como progressistas, pedagogia crítico-superadora e crítico-emancipatória, preocupadas com as questões culturais, acabam de uma maneira ou de outra reproduzindo os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna que, infelizmente, é até hoje cartesiana e se apresenta como a base da Educação Física. No entanto, estas ainda estão à frente daquelas, que preconizam apenas o movimento pelo movimento.

Vivemos numa fase de transição, marcada pelo fim de um ciclo hegemônico de certa ordem científica rumo a uma nova ordem científica emergente. Essa passagem se traduz na crise e na queda do paradigma que tem como perfil o modelo global de racionalismo científico, pautado basicamente no domínio das ciências naturais, para a manifestação do paradigma emergente configurado na concepção holística, na filosofia da complexidade, na teoria sistêmica e na reconceptualização das condições teóricas da epistemologia de todo o conhecimento científico (SANTOS, 2003).

O mais importante nessa crise são as reflexões que aos poucos vão revelando que as questões da humanidade não são tão lineares como sempre se afirmou. O fato de a Idade Contemporânea estar em crise é de grande valia para discussões milenares a respeito desse homem ainda tão enigmático a si próprio. E a Educação Física apenas se fará transformar se acompanhar e participar ativamente dessa mudança de paradigma, não se limitando a lidar apenas com o *movimento do homem*, mas principalmente com o *homem em movimento*.

Essa mudança não se faz apenas por meio da simples inversão de palavras, mas sim de uma grande e significativa mudança de entendimento efetivada na compreensão de uma concepção complexa de ser humano, movimento, ciência, sociedade e mundo, sem distorções ideológicas.

Entretanto, as propostas que emergiram na década de 1980 não se esgotaram. Foi também por estar imerso nessa fase de transição pela qual passamos na Idade Contemporânea que os estudos do filósofo português Manuel Sérgio exerceram influência sobre a Educação Física brasileira, propondo uma mudança de paradigma que sustentava a área até então: o paradigma cartesiano.

Essa proposta se difundiu no Brasil principalmente quando o português Manuel Sérgio atuou como professor convidado durante dois anos (de fevereiro de 1987 a dezembro de 1988), colaborando na implantação do novo projeto de estudo: a Motricidade Humana. Seus estudos a respeito do movimento humano provido de intencionalidade foram baseados em trabalhos científicos a respeito de Nietzsche, Edgar Morin e a complexidade, Merleau-Ponty e seus pressupostos fenomenológicos, os quais foram citados anteriormente, buscando fundamentação teórica que pudesse explicar o ser humano como um todo, passando de corpo-objeto (o corpo que “temos”) a corpo-sujeito (o corpo que somos), e definir possibilidades de materialização desse homem como unidade complexa.

Preocupações com o objeto de estudo da área em questão e sua prática científica levaram Manuel Sérgio a propor um corte epistemológico na Educação Física, justificando-se no fato de ser ela uma “educação do físico” e considerando esta linguagem pouco rigorosa e criteriosa, abundante em contradições e radicada em um discurso simplista, fundamentado numa prática mecânica decorrente da concepção dualista de ser humano. Em contraposição a esses fatores, a Ciência da Motricidade Humana operou uma ruptura, porque compreende o ser humano como uma conexão indissolúvel das ontologias *res cogitans* e *res extensa*, ou seja, uma complexidade (SÉRGIO, 2003).

Sérgio (1996) defende a estruturação da ciência da Motricidade Humana, que tem como objeto de estudo o movimento intencional de transcendência do ser humano, manifestado na dança, ginástica, esporte, jogo, ergonomia, educação especial, reabilitação. O ser humano assim se apresenta como uma unidade expressiva, sendo portador de imenso sentido e significado e revelando sua *intencionalidade operante* ou *motricidade*.

Para isso, adotou o paradigma da complexidade como o pano de fundo para os diálogos estabelecidos e defende a Educação Motora como ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana entendida como:

Uma ciência do homem e, como tal, eleva-nos a um metassistema no qual o físico, o biológico e o antropossociológico e ainda a poesia tornam-se diferentes, complementares e... integrados ao mesmo tempo! [...] a ciência da motricidade humana permite a discussão em torno de questões de natureza teórica, metodológica e prática [...] a motricidade humana é bem a expressão corporal da incompletude (SÉRGIO, 1996, p. 164,166).

A motricidade supõe então um enfoque não apenas físico, como faz crer a terminologia Educação Física, mas também um olhar que busque a dimensão sistêmica e original do ser humano, pois para Manuel Sérgio (2003, p. 9) “[...] ser corpo próprio é ser consciência e ser consciência é ser movimento”.

Esse movimento intencional do qual nos referimos, defendido por Manuel Sérgio, não é um movimento qualquer que considerada corpo-objeto ou corpo-máquina, isto é, um corpo que se desloca no espaço ou na simples mudança de posição. Isso significa que não é um movimento sujeito apenas às leis da gravidade e regido pelos princípios mecânicos, porquanto o corpo-máquina não apresenta intencionalidade na ação. Logo, um movimento sem intenção é um movimento “morto”, é no máximo um movimento de um objeto.

O movimento intencional é um movimento que parte de um corpo, de um ser humano que não é apenas alma, controlado pela razão idealista, como também não é apenas corpo/carne, fundado somente na realidade material. Essa intencionalidade parte da relação entre o sensível e o inteligível, resultante de um homem que é inteiro, homem que improvisa, age, reage, inventa, sente, aprende e compreende o porquê de cada movimento que faz e perfaz.

Portanto, os acontecimentos motores fazem suscitar à consciência uma abundância de intenções, porque “[...] a consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, ao integrarem-se numa unidade humana, formam uma significação existencial [...]” (SÉRGIO, 1999, p. 131). Nesse sentido, para haver consciência é necessário significação, e é nesse horizonte de significações que se entrelaçam a consciência, a vivência concreta e a intencionalidade, podendo-se dizer que a consciência é um ato de significação enquanto é uma vivência intencional concreta e, por sua vez, vivência é consciência de um objeto intencional; é o todo no todo sem separação ou distinção (SÉRGIO, 1999, p. 131).

A intencionalidade faz com que a idéia do “somente pensar” seja abandonada, retomando as origens significativas do “fazer”, o qual traduzimos por uma *práxis* que abrange o todo humano. E com a negação da idéia do “somente pensar” conseqüentemente se nega o cartesianismo que se situava nesse âmbito.

Compreendemos que a preocupação de Sérgio (1996) é propor uma Educação Motora para a escola que ultrapasse a mera atividade prática até então predominante na Educação Física. Romper com o paradigma cartesiano e seu corpo-objeto, com o movimento mecânico e causal e com a prática dualista, compreende o fazer e também o compreender o que está sendo feito para um saber ser do sujeito, pois somos sujeitos inacabados, transcendendo sob as orientações dos princípios da complexidade para um corpo-agente. Esse corpo-agente provido de intencionalidade foi estudado por Saladini (2006), que também estudou a questão da tomada de consciência e sua manifestação na Educação Física. A autora explica, baseando-se em Piaget, que a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensório-motoras mais ou menos automáticas. Portanto, as escolhas podem ser mais ou menos intencionais, mas nunca sem intenção alguma.

Saladini (2006) explica também que a intencionalidade não está presente desde o nascimento do homem. No início, os reflexos se fazem presentes e, até a chegada da intencionalidade, ocorrem inúmeros processos. Assim, a tomada de consciência está muito próxima do processo de construção do conhecimento. Quando Piaget e seus colaboradores nesses estudos buscaram verificar a relação entre o *fazer* (ação) e o *compreender* (pensamento reflexivo), concluíram que a tomada de consciência se apresenta em três níveis: o primeiro é o da ação; o seguinte é o da conceituação e o terceiro é a reflexão do pensamento sobre si mesmo.

Portanto, a Educação Física na escola se identifica com esse esquema, pois inicia seu processo metodológico pela ação, no qual o aluno primeiramente executa para vir a refletir sobre *O quê? Como? Em que situação executou o movimento?* É nesse sentido que prezamos pela Educação Física que ultrapassa o simples movimento mecânico, estabelecendo que, quanto melhor o aluno explicar a coordenação de suas ações, maior e melhor será o nível de tomada de consciência constituído pelo sujeito.

Nessa perspectiva, o movimento é entendido como a expressão da motricidade, refutando qualquer explicação simplista estruturada apenas na dimensão física, como havia predominado até então no pensamento dualista de homem. Ao reivindicar em seu pensamento e abordagens epistemológicas, sugere que o movimento é o espaço de integração entre processos automáticos, sensoriais, adaptativos ou cognitivos, pois compreender isso é de fundamental importância para explicar nossos processos cognitivos.

Consideramos também que a simples mudança terminológica de Educação Física para Ciência da Motricidade Humana não é suficiente para que todas as alterações esperadas por Manuel Sérgio sejam conquistadas, pois nem o autor teve essa pretensão. No entanto, como ele, compreendemos que com base nos princípios epistemológicos que norteiam sua proposta de prática motora, ela esteja mais do que qualquer outra, em qualquer outro momento, a caminho de uma concepção humana, sendo um importante sinalizador daquilo que existe de mais complexo em termos de concepção humana, a qual várias abordagens na Idade Contemporânea buscaram.

Construir um histórico da concepção dual de homem é tarefa incessante, inesgotável e árdua. Entretanto, o que foi exposto neste trabalho a respeito dessa concepção e seu trajeto durante o processo histórico, a negação ao cartesianismo e a decorrente busca por uma concepção global de homem foram suficientes para que possamos entender a situação na qual a Educação Física emergiu e vem tratando o corpo desde seu início até os dias atuais.

2.5 UMA CONCEPÇÃO DE CORPO QUE EMERGE: A UNIDUALIDADE DO CORPO E A COMPREENSÃO NÃO LINEAR DO SER HUMANO

Conforme verificamos durante o decorrer deste trabalho, existiu durante o processo histórico uma série de interpretações a respeito do corpo, e a visão sobre sua existência foi se modificando ao longo do tempo. A imagem que cada corpo/homem possui é fruto do momento histórico em que ele viveu, assim como afirma Pereira (1998, p. 37): “O corpo possui marcas e carrega consigo o que lhe foi determinado pelo pensamento vigente”.

Concebemos que a idéia de corpo/homem foi, é, e sempre será a idéia norteadora de toda uma sociedade, influenciando áreas como a Medicina, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e, sem dúvida nenhuma, a Educação e, conseqüentemente, a Educação Física. Nesta disciplina, há uma discussão constante do que seja o homem, a vida e os caminhos traçados pelo ser humano. Surgem perguntas como: O que aprende? Como ele aprende? O que faz com o aprendido? Enfim, todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado pela concepção de corpo.

Para que possamos responder ao principal questionamento deste estudo, o qual é: *A partir de estudos a respeito da complexidade como paradigma norteador da Educação Física, é possível avançar na busca por uma concepção que supere o dualismo mente/corpo?* Precisamos levantar outro questionamento, decorrente do problema acima, cuja resolução nos auxiliará na compreensão da proposta deste estudo: *Será que os professores de Educação Física já superaram a concepção dualista de corpo?*

Para responder a esse questionamento iremos a campo em busca de respostas, porém antes voltaremos nosso olhar para o primeiro problema optando por iniciar esta discussão pela definição do que venha a ser uma concepção complexa, isto é: *O que vem a ser a complexidade?*

2.5.1 Complexidade

Complexidade é um termo que, a princípio, provoca aos ouvidos dos que ouvem a idéia de complicação, embaraço ou algo que esteja difícil de ser resolvido. Entretanto, o significado do termo vai além desses entendimentos.

Nossos estudos apontam que no século XIX nascia um filósofo francês que já falava de complexidade, Gaston Bachelard (1884-1962), principalmente em sua obra *O novo espírito científico*. Bachelard foi também poeta e estudou sucessivamente as ciências e a filosofia, tendo seu pensamento focado principalmente em questões referentes à filosofia da ciência, mas segundo Morin (s/d), infelizmente, o aspecto da complexidade em Bachelard não foi redescoberto e compreendido na filosofia das ciências.

A partir da cibernética e da teoria da informação a idéia de complexidade reaparece. Warren Weaver, co-formulador com Shannon da teoria da informação, disse, num importante artigo sobre a complexidade, publicado no *Scientific American* no início dos anos 50, que o século XIX tinha presenciado o desenvolvimento das ciências da complexidade desorganizada — referindo-se ao segundo princípio da termodinâmica — e que o século XX deveria presenciar o desenvolvimento das ciências da complexidade organizada (MORIN, s/d).

É claro que antes disso existiram pensadores da complexidade, aqueles que, de Heráclito a Hegel, enfrentaram o problema da contradição e os que viram que, na relação entre a parte e o todo, não é apenas a parte que está no todo, mas o todo que está igualmente na parte, como no holograma em que cada ponto contém a totalidade. Entretanto, segundo Morin (s/d), muitos desses pensadores não abarcaram a compreensão necessária que a complexidade aspira, limitando-se a compreendê-la de maneira simplista como já exemplificamos.

O fato de estarmos discorrendo a respeito da complexidade, baseando-nos em Edgar Morin, não é aleatório. Morin é considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, tendo se debruçado profundamente no estudo da complexidade e, por isso, é considerado seu maior representante. Seu verdadeiro nome é Edgar Nahoum, nasceu em Paris em 8 de julho de 1921, foi sociólogo e filósofo francês de origem judaico-espanhola, sendo também pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e Geografia se adentrou na Filosofia, na Sociologia e na Epistemologia (WIKIPÉDIA, 2008).

Autor de mais de trinta livros, sempre se importou em discorrer a respeito da necessidade de superação do paradigma simplista de conceber o mundo, propondo-se, por meio do método complexo, compreender questões que por tempo se pensou estarem “explicadas” e “definidas” pela ciência clássica.

A Física clássica teve como ambição isolar os fenômenos, suas causas, seus efeitos; mensurar a natureza pela verificação. A redução e a simplificação, necessárias às análises, formaram os motores fundamentais da pesquisa e da explicação, ocultando tudo o que não era simplificável, ou seja, tudo o que é desordem e organização. E o princípio da simplificação reinou sobre o universo até o início da Idade Contemporânea, até que a Física clássica entrou em crise, desequilibrando verdades e certezas estabelecidas.

Nesse contexto, Edgar Morin buscou construir um método que superasse e incluísse a desorganização e a incerteza no processo de apreensão do real. Para Morin (2003), a complexidade é constituída de sistemas e seu caráter original de paradigma é que o difere, graças à sua natureza intrínseca, do paradigma da simplificação/disjunção, e esta extrema diferença lhe permite compreender e integrar a simplificação, criando um novo tipo de junção que é o circuito. Em suas palavras:

É difícil compreender a complexidade, não porque ela seja complicada (complexidade não é complicação), mas porque tudo o que pertence a um novo paradigma é muito difícil de conceber [...] Todo paradigma novo, a *fortiori* um paradigma de complexidade, aparece sempre como confuso aos olhos do paradigma antigo, já que ele une o que era evidência repulsiva, mistura o que era de essência separado e quebra o que era irrefutável por lógica. A complexidade desconcerta e confunde porque o paradigma reinante se torna cego às evidências que ele não pode tornar inteligíveis. Assim, a evidência de que somos simultaneamente seres físicos, biológicos e humanos é oculta pelo paradigma de simplificação que nos comanda, seja reduzindo o humano ao biológico e o biológico ao físico, seja separando esses três caracteres como entidades incomunicáveis (MORIN, 2003, p. 462-463).

Essa fragmentação, presente no paradigma moderno, não existe no paradigma da complexidade, o que existe é a compreensão de que os diversos aspectos que compõem os seres humanos são distintos, porém entre eles existe uma integrabilidade irreduzível, uma relação da qual emerge cada ser humano com sua riquíssima individualidade.

O método da complexidade propõe a idéia de que todo conceito, toda teoria, todo conhecimento, toda ciência deve comportar múltiplas entradas (física, biológica, antropossociológica), duplo foco (objeto/sujeito) e construir um circuito (Morin, 2003).

A definição de complexidade é como seu próprio sentido e significado, não se limita a uma resolução objetiva. Ela se explica por um constructo de posicionamentos a respeito da vida, do homem, do mundo, e todos esses aspectos e suas recíprocas relações se tecem nos sistemas.

É importante esclarecer que o conceito de sistema para Morin é diferente dos assumidos pelas teorias sistêmica e holística. Estas tiveram por

objetivo superar o cartesianismo reducionista, mas acabaram também por reduzir o homem, a ciência e o mundo, quando supervalorizaram o todo, ignorando as imposições internas, as perdas de qualidades quanto às partes, às virtualidades antagônicas internas.

De acordo com Morin (2003, p. 158), “[...] não deve haver aniquilamento do todo pelas partes, das partes pelo todo”, e o objetivo da complexidade é esclarecer as relações entre as partes e o todo, entendendo que cada termo remete ao outro, que existe uma inter-relação. O circuito explicativo todo/partes deve ser concebido levando em consideração aspectos como: elementos, inter-relações, organização e todo; um atrelado ao outro, em constante comunicação na formação do sistema.

Portanto, sistema no paradigma da complexidade é algo que exprime ao mesmo tempo unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e, enfim, complexidade, aquilo que é tecido junto.

A análise da relação entre as partes e o todo fez com que Morin (2003, p. 159) afirmasse que “O todo não é tudo”, pois “O todo é mais do que o todo” e “O todo é menos do que o todo”. O que vem a ser essa afirmação tão “estranha” e séria ao mesmo tempo? Ela se fundamenta no fato da insuficiência das partes vistas apenas como partes ou na supervalorização do todo em detrimento das partes. “O todo não é tudo” quando verificamos que em certos momentos, em certos ângulos, em certos casos, a parte pode ser mais rica do que a totalidade, “Parece que pequenas partes do universo têm um poder reflexivo maior do que o conjunto” (GUNTHER apud MORIN, 2003, p. 163).

“O todo é mais do que o todo” quando analisado com base na relação das partes que fazem emergir o “resultado” dessa relação. A junção de um espermatozóide com um óvulo não é apenas “um todo” definido como espermatozóide + óvulo. Dessa junção e relação emerge um ser humano, muito mais complexo que a soma dessas partes, o que nos mostra também que “o todo é menos do que o todo”, pois da união de um espermatozóide e um óvulo origina-se uma possibilidade de ser humano, apenas uma de milhares de possibilidades que poderiam se originar dessa junção e relação, portanto “o todo” também é “menos que o todo”.

Dessa junção e relação, da qual provém tudo no universo, temos o conceito de unidade global e complexa que emerge das inter-relações entre as

partes. Cada unidade complexa tem suas riquíssimas qualidades e características absolutamente e indiscutivelmente únicas. Nesse sentido, cada unidade global e complexa e suas qualidades emergentes da relação entre partes podem ser consideradas como os próprios produtos originalíssimos da organização.

Assim, podemos chamar de emergências:

[...] as qualidades ou propriedades de um sistema que apresentam um caráter de novidade com relação às qualidades ou propriedades de componentes considerados isolados ou dispostos diferentemente em um outro tipo de sistema (MORIN, 2003, p. 137).

Como colocamos, toda unidade global e complexa apresenta qualidades emergentes, como, por exemplo, as moléculas, a nova espécie que surge não tem nenhuma relação com os constituintes primitivos, suas propriedades não são a soma dos seus, e ela se comporta diferentemente em todas as circunstâncias. A mistura de dois gases como o amoníaco e o ácido clorídrico resulta molecularmente em cloreto de amônio sólido.

Essas propriedades emergentes são tudo aquilo que chamamos de vida, são totalidades constituídas por sistemas compostos pelas partes e pelo todo, que mantêm relações recíprocas devido à insuficiência que têm quando isoladas.

2.5.2 Unidualidade

A análise realizada a respeito das concepções de corpo mais influenciadoras do paradigma em que estamos imersos na Idade Contemporânea e os estudos sobre o paradigma da complexidade nos estimularam fortemente a buscar respostas não cartesianas a questionamentos sobre o homem, e a propor uma concepção de corpo que fosse capaz de compreender o ser humano complexo e sua diversidade, relatividade, imprevisibilidade, incerteza, ambigüidade, dualidade, cisão, antagonismo, insuficiência e inter-relação constante entre suas partes.

Como já afirmamos, a busca pela unidade foi a preocupação entre os estudiosos, cuja maioria fundamentou-se inicialmente de forma sensata, tentando

superar o dualismo. No entanto, muitas das propostas mostraram-se insuficientes aos questionamentos da crise paradigmática em que vivemos.

Por algum tempo, prezamos pela unidade corporal. Passamos a considerar que não somos seres duais, não somos compostos por duas instâncias separadas: corpo e mente. Assim, fomos levados à idéia de que somos seres unos. E o que isso quer dizer? Que “O corpo-próprio ensina-nos uma unidade no momento em que não estamos diante de nosso corpo, tampouco estamos dentro dele, enfim, somos ele” (MERLEAU-PONTY apud GUEDES, 1995, p. 49), que somos formados por componentes de um todo indivisível. Mesmo diante de dessas constatações, verificamos não ter alcançado ainda a genialidade suprema a ponto de afirmar com toda a convicção que um coletivo, que um todo, que um sistema macro não tenha suas “partes”, suas individualidades, melhor dizendo, que não seja composto por elas.

É sob essa ótica que consideramos necessária a adoção de uma concepção que abarque não apenas as partes ou, sobretudo, o todo, mas que dê conta de ambos e suas inter-relações. Por conta dessa necessidade, nossos estudos nos levaram a encontrar, nos pressupostos de Edgar Morin (1999), o termo unidual, utilizado para conceber o homem sob esse prisma.

Não é apenas uma questão de mudança terminológica. A unidualidade colabora muito no entendimento e esclarecimento desse complexo e misterioso ser, que é o humano.

Mas o que vem a ser unidualidade? A que esse termo nos remete? Que implicações ele tem? Se observarmos a composição do termo, perceberemos que ele abarca em sua raiz os dois termos contraditórios, discutidos neste estudo: “uno” e “dual”. Esses termos advindos, um mais outro menos, de um positivismo científico, remete-nos a um passado tão presente em nossa práxis, que talvez seja mais presente do que a própria teoria construída atualmente. E como a ciência nos tem evidenciado, o passado não pode ser de todo descartado, assim como o futuro não pode ser tomado bruscamente como o ideal, o mundo está em constante processo e modifica-se por processo.

Atrelado a esse passado, fato constante durante todo o percurso de construção deste trabalho, foi o nosso incessante auto-questionamento a respeito de nossa fala e por conseqüência de nossa escrita. Estamos aqui para defender uma concepção unidual de corpo, mas se pararmos para analisar continuamos a escrever

e verbalizar de maneira dual, como estamos a fazer na maioria das linhas deste texto. Isto se dá em função do limite da nossa linguagem ocidental e cartesiana, com a qual não somos os únicos a se preocupar. Guedes também já se questionou a respeito: “Como é possível falarmos de uma singularidade corpórea, se usamos uma linguagem culturalmente dualista e didática, que freqüentemente nos contradiz todo o sentido?” (GUEDES in MOREIRA, 1995, p. 42).

Nesse sentido, defendemos e propomos a concepção unidual de homem, a qual leva em consideração que o ser humano é composto de partes, mas que a simples soma dessas partes não forma o todo, o qual por sua vez se configura por meio das relações das partes. Assim, optamos pela busca de compreensão complexa de corpo, que busca tecer a unidade sem negar a dualidade, ou seja, munidos da lógica complexa, queremos enfrentar a contradição historicamente construída entre corpo e mente, sem contudo, buscar superá-la, como propõe a lógica dialética.

Ser complexo é questionar o que para muitos é “inquestionável”, quanto mais aquilo que é necessário examinar como as visões duais de homem, construídas e solidificadas ao longo do tempo e não mais cabíveis ao mundo em que vivemos.

Conceber um corpo unidual é compreender que, ainda de acordo com as descobertas científicas que temos, se nos fosse retirado um dedo sobreviveríamos, assim como se algo em nosso aparelho cerebral fosse lesado também sobreviveríamos, mas jamais seríamos os mesmos a partir de qualquer uma dessas faltas, pois cada uma delas corresponderia a diferentes agravantes em diversos níveis.

Nosso corpo (nós próprios) é provido de intencionalidade. Sem ele o conhecimento construído por nós jamais emergiria da mesma maneira. O cérebro e o espírito, produto e produtor do produto, não são responsáveis absolutos por nossas condutas, nem superiores a “carne”, nem mais “puros” que o corpo, não deve existir hierarquia entre as partes do sistema, elas são dependentes. Não existe um cérebro desencarnado, ou seja, todas as partes do corpo se articulam para que o espírito possa emergir. Consideramos como espírito todas as atividades emergentes da inter-relação das partes do corpo: pensamento, consciência, loucuras, sonhos, devaneios, delírios e utopias.

Como diria Morin (1999), devemos abandonar toda a idéia que acredita num fenômeno psíquico independente de um fenômeno físico/químico/biológico, como nos mostra a própria medicina psiquiátrica:

[...] aprendemos cada vez mais que os estados psicológicos dependem estreitamente da falta ou do excesso deste ou daquele complexo molecular (assim a depressão corresponde a uma redução de serotonina no cérebro) [...] sabe-se que a dor do luto ou a depressão grave enfraquecem o sistema imunológico durante vários meses e que os males do espírito podem tornar-se doenças do corpo (psicossomáticas) [...] Além disso, o fenômeno mais intensamente psicocultural, a fé, pode provocar morte ou cura; assim, os tabus, encantamentos, maldições, podem matar; os milagres, curar, e os placebos são eficazes num terço das doenças (MORIN, 1999, p. 82).

Toda essa “contradição” mútua entre corpo e cérebro nos mostra a impossibilidade de eliminação e a irredutibilidade de cada um desses termos, a unidade inseparável deles e a relação circular que os caracterizam. Tudo isso se exprime no paradoxo da concepção unidual de corpo, proposta pela complexidade.

2.5.3 A Unidualidade do ser humano na Educação Física

Após a exposição do que venha a ser a concepção unidual de corpo, buscaremos especificar a inserção da unidualidade na Educação Física, nossa área de estudo. A Educação Física, com sua prática diretamente vinculada ao corpo, vivenciou de forma muito intensa todas as concepções a respeito do homem construídas ao longo do tempo, desde a solidificação da dualidade cartesiana até a busca pela unicidade na Idade Contemporânea.

Desde o início, viemos nos referindo ao ser humano com o termo corpo/homem, mas o entendemos como sinônimos. Não nos preocupamos em especificar os dualismos citados até aqui, porém, existem duas vertentes de dualismo: uma que diz respeito ao dualismo entre *cérebro (corpo)* e *espírito*, e outra que diz respeito ao *corpo* e *cérebro*. Ambas contemplam uma dualidade cartesiana entre material e imaterial. A primeira faz especificamente parte das discussões

religiosas, de dogmas postos pelas religiões e sociedades ao longo do tempo; e a segunda vertente é dominante nas concepções educacionais, especificamente na área da Educação Física, a qual afirma que é no cérebro que o conhecimento se dá, ignorando ser o cérebro parte do corpo, e este apenas mero reprodutor de movimentos em busca de uma melhor qualidade de vida da “carne”. Nessa visão, o corpo é apenas a morada da alma.

Quisemos com essa “bifurcação” da dualidade apenas recortar mais o nosso foco de discussão. Ambas vertentes, no entanto, fazem parte de um mesmo princípio dual de homem e estão presentes nas discussões científicas, filosóficas, biológicas, antropológicas da humanidade. Como já vimos, Merleau-Ponty também afirmava que o corpo e seus dualismos fazem parte de um mesmo drama que foi se configurando durante a existência humana. Esclarecida a *dualidade* na qual nos aprofundaremos e para qual proporemos superação, voltemos à Educação Física.

Como já afirmamos, toda prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, e com a Educação Física não foi diferente. A área apresentou várias finalidades e objetivos de acordo com a política, a economia, a religião, o trabalho e outros aspectos sociais do período vigente. Ela passou pela preparação de corpos fortes para o trabalho, pelo militarismo, pela esportivização e busca pela saúde, entre outros fins.

No entanto, a Educação Física na escola, como vimos por meio do levantamento histórico que realizamos, também teve seu maior dilema firmado na discussão a respeito da separação cartesiana do homem. O resgate histórico presente nesta pesquisa serviu como sinalizador da atual situação em que a Educação Física na escola encontra-se, bem como toda sua caminhada em busca de uma legitimidade para se tornar área de conhecimento no período contemporâneo. A Educação Física como área de atividade preza o físico e não se preocupa em manter sistematização pedagógica, muito menos compromissos educacionais. Ela se resume em aplicar atividades com finalidades lúdicas e/ou de rendimento físico, ignorando a cognição e firmando a idéia cartesiana de que o homem aprende apenas por meio do cérebro, que é independente do corpo.

Mesmo a área tendo avançado significativamente em muitas questões, somos levados a nos questionar constantemente. Será que algo mudou? Será que a passagem, ou a busca pela passagem, de área de atividade para área de conhecimento garantiu que a Educação Física fosse vista com outros olhos? Ela

está sendo ensinada de maneira diferente do que “vinha acontecendo” enquanto área de atividade? Será que a ênfase no aperfeiçoamento foi extinta, dando lugar à compreensão do corpo e suas possibilidades pelo aluno? O ritmo padronizado na execução das atividades não é mais exigido?

Esses e outros tantos questionamentos foram os norteadores que justificaram a busca de uma concepção de homem por parte de inúmeros autores. Mesmo com todas as produções teóricas, discussões filosóficas e estudos dirigidos à extinção da concepção dual de homem, não tendo dúvidas que muito se avançou, infelizmente presenciamos em algumas escolas a prova de que ainda podemos responder um “não” convicto aos questionamentos citados anteriormente. O professor de Educação Física continua agindo de maneira dual para com seus alunos, para com os corpos que se apresentam compartimentados, cada parte destinada a uma área: à Educação Física cabe o “corpo”, compreendido como tronco e membros, tudo o que estiver localizado do pescoço para baixo, enquanto as outras disciplinas: Geografia, História, Matemática, e todas aquelas tidas como teóricas, são responsáveis pelo trabalho cognitivo e reflexivo exercido pela mente localizada no cérebro, no qual cartesianamente falando está a alma e o espírito.

A constatação de que a concepção de corpo pouco se alterou depois de vinte e cinco séculos de reflexões a esse respeito, além, recentemente, da busca pela transcendência de uma Educação Física dual, não é apenas apontada por nós. Moreira (1995, p. 21) já alertou a esse respeito:

[...] ecoa um sinal e somos cognição em matemática; ecoa outro sinal e somos cognição em ciências; ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de educação física; outro sinal mais e somos criatividade em educação artística. Mas este absurdo já delatado por muitos educadores permanece intacto porque, afinal, a educação está em ordem e os corpos respondem segundo o padrão exigido para a manutenção do poder.

Esse panorama que infelizmente ainda encontramos na Educação Física não pode mais ser aceito como área do conhecimento inserida em instituições educacionais. Todas essas questões, esses pressupostos cartesianos, os quais estamos discutindo têm como objetivo, ao menos, sinalizar o leitor a respeito da

força, da importância e da gravidade de uma concepção ter sido “ancorada” há muitos séculos e ainda estar imperando sobre nossas vidas.

Portanto, na busca de avançar em relação ao que vem acontecendo no decorrer dos tempos com o trato pedagógico dual na Educação Física e objetivando uma análise mais elaborada a respeito da unicidade almejada contemporaneamente, apresentamos o conceito de unidualidade proposto por Edgar Morin (1999) como concepção de corpo possível à Educação Física, trazendo uma compreensão mais apurada dos dois extremos de concepções a respeito do homem vigorados até hoje.

Queremos, além de explorar, no melhor sentido, toda a excelência dos estudos de Edgar Morin a respeito do paradigma da complexidade, elucidar a visão de sistema examinada sob os olhos de autores mais diretamente ligados à prática corpórea e à Educação Física.

Entre eles está Hugo Assmann, sociólogo que se preocupa com as questões do homem sendo corpo e suas inúmeras linguagens, as quais, para ele, fazem parte de toda a linguagem de aprendizagem do ser humano. Essa questão vem ao encontro da discussão a respeito do cartesianismo presente na Educação Física como área de atividade, incapaz de produzir juntamente com o cérebro o conhecimento.

Segundo Assmann (1994), tantas foram as concepções surgidas ao longo do tempo e impostas à nossa vida que parece que perdemos um pouco o sentido de que nosso corpo, nós somos reais.

Quantos corpos, sucessivos ou simultâneos, já tivemos ao longo da história humana? Não é verdade que, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em ser nosso corpo, porque já nos inculcaram, de mil maneiras, que temos tal ou qual corpo? Ou seja, mais do que ser a sua verdadeira e real substância, nossos corpos são corpos que nos disseram que temos, corpos inculcados e ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens (ASSMANN, 1994, p. 72).

As culturas, as ideologias e as organizações sempre inventaram um corpo humano adequado e conforme, e a Educação Física também não se eximiu de criar “seus” corpos. Para Assmann (1994), o corpo é participante ativo no processo de aquisição do conhecimento, suas partes não são meras partes de um todo, elas

têm responsabilidade legítima na compreensão e concepção do mundo elaborada pelo homem. As sensações e concepções da realidade são produto de múltiplos meios:

[...] Nossa visão e nossa audição, nosso Cérebro-Mente e nosso corpo inteiro “criam seus mundos”. A retina, os ouvidos, todo o nosso sensorial da realidade externa responde apenas por algo em volta de 20% do “produto final”, cuja “matéria prima” vem de fora, mas também de dentro, sendo que o “trabalho” maior é o da “produção interna”, conforme nos esclarecem os entendidos no assunto. Nossa Corporeidade, em todos os seus aspectos, é criadora e fabuladora do “real” (ASSMANN, 1994, p. 68).

Concebemos então que os órgãos do sentido não são apenas janelas pelas quais se entra a noção exata do real, eles são também responsáveis pela produção daquilo que consideramos real. Como organismos vivos, somos responsáveis por “criar nosso mundo”, não há mundo para nós a não ser mediante a nossa “leitura” do mundo, uma leitura corporalizada.

Recorrendo às teorias consideradas relevantes no trato do corpo por Assmann (1994), destacamos a autopoiese: dinâmica auto-organizativa do vivo. Nela, os sistemas auto-organizativos que possuem cérebro e sistema nervoso, não têm autonomia em relação ao corpo como um todo, mas estão inseridos nele, dependem dele, estão a seu serviço e só podem ativar-se mediante essa totalidade corporal. Isso vale também para a cognição, já que o âmbito cognitivo emerge do sistema como um todo.

Essa fundamentação é muito importante quando nos deparamos com o fato de considerarem a Educação Física e o corpo como desprovidos e alienados de toda e qualquer atividade cognitiva, e tudo o mais que diz respeito à construção do conhecimento.

Ai está o grande fosso entre corpo e cérebro, um tanto difícil de ser superado. “Acreditava-se” que, unicamente, desse cérebro emergiam, cartesianamente, o conhecimento e o espírito, faces invisíveis e misteriosas. É preciso reconhecer que é, primeiramente, da unidade deles, mas não somente deles e sim de suas relações que o conhecimento emerge, por exemplo: a imagem que vemos com os olhos (parte física), a idéia que fazemos dessa imagem e o

pensamento que construímos a partir dessa idéia, nada disso existiria como existe se não fosse fruto dessa relação.

O corpo é participante ativo nas nossas construções, e por meio de explicações biológicas Morin (s/d, p. 22) nos explicita isto:

[...] o embrião diferencia-se em três zonas diferentes: a endoderme, a mesoderme e a ectoderme, e é esta última que vai produzir as células exteriores da epiderme. Ora, o cérebro é o órgão mais interior que nós temos, o único que é protegido por um cofre-forte, a caixa craniana. Mais ainda, o nosso cérebro não conhece nunca directamente o mundo exterior: os estímulos que chegam aos seus terminais sensoriais são traduzidos em código e é esta tradução codificada que é recebida pelo cérebro, que recomputa todas estas mensagens e as transforma em imagens perceptivas. Portanto, pode-se dizer que nada é mais interior que o nosso cérebro. No entanto, ele provém da ectoderme, é, de certo modo, da mesma família da epiderme. E que é que isto quer dizer? Quer dizer que, originalmente e fundamentalmente, o nosso conhecimento está ligado à nossa relação activa com o mundo exterior, que o vínculo primeiro e fundamental do conhecimento cerebral é o da acção.

Por essa acção, o corpo é responsável. Assim, a acção e o conhecimento estão ao mesmo tempo subentendidos um no outro, ligados um ao outro, embora distintos. O cérebro e o corpo, dualizados assim pela educação, a qual estabelece que o conhecimento só se dá no primeiro, devem passar a ser concebidos de maneira unidual, caminhando para uma visão totalitária de homem, visto que ambos, cérebro e corpo, são necessários, mas insuficientes isoladamente, abandonando a idéia de que um fenómeno psíquico como o conhecimento independe de um fenómeno biofísico.

Quando nos referimos à idéia global de homem, estamos por nos referir aquilo que esperamos que a sociedade, e por consequência a educação ainda tão cartesiana, passe a compreender a respeito do ser humano, sem perder a consciência de que:

[...] a solução do problema corpo-espírito só pode ser contraditória: o corpo (atividade nervosa encefálica) e o espírito (atividade psíquica) são ao mesmo tempo idênticos, equivalentes e diferentes, distintos. Tal solução impõe nunca privilegiar um dos termos da contradição em benefício do outro, sobretudo quando se trata de pesquisa científica (BOURGUIGNON apud MORIN, 1999, p. 83-84).

Compreender o cérebro e o corpo como “idênticos, equivalentes” e “diferentes, distintos” é compreendê-los de maneira complexa, é levar em consideração a unidade inseparável deles e a insuficiência recíproca que apresentam, nas quais os aspectos físicos, biológicos e psíquicos se entrelaçam formando um ser totalmente biológico na sua organização e totalmente humano nas suas atividades pensantes.

A tomada de conhecimento de uma única informação necessita de inumeráveis desequilíbrios/despolarizações elétricos. A cólera desencadeia uma secreção de adrenalina e a menor emoção corresponde a uma atividade glandular. Uma lembrança inscrita em nós está ligada a uma síntese de proteínas ao nível das sinapses. A menor percepção, a menor representação mental é inseparável de um estado físico criado pela “atividade correlata e transitória de uma ampla população ou assembléia de neurônios distribuídos ao nível de várias áreas corticais” (CHANGEUX apud MORIN, 1999, p. 97).

Nesse sentido, está também Assmann (1998), que se empenha na superação da dualidade corpo e cérebro, preocupando-se com a problemática colocada no decorrer do texto, isto é, nas implicações que a dualidade tem na educação e por conseqüência na Educação Física. Esse autor afirma que, ao aprender, todo o nosso sistema se modifica, a aprendizagem significativa emerge da reconfiguração de todo o sistema complexo do corpo e do cérebro, ocorre uma reorganização em toda a corporeidade.

Seria um equívoco pedagógico querer “trabalhar” apenas com o neocórtex cerebral, como se a sua atividade neuronal fosse isolável da nossa herança reptiliana e mamífera. [...] Os conceitos de consciência e razão precisam tomar em conta a herança evolutiva que continua agindo ativamente em nossa corporeidade (ASSMANN, 1998, p. 53).

Analisando todo esse constructo a respeito da idéia de sistema presente no ser humano e em toda a corporeidade, resgatamos o filósofo português Manuel Sérgio e sua proposta de Ciência da Motricidade Humana. Mesmo tendo afirmado que os postulados desse autor buscavam uma concepção una de corpo e em suas obras não termos encontrado em momento algum menção ao termo

unidualidade, podemos afirmar por análise de seus objetivos e fundamentação teórica baseada em Merleau-Ponty e na complexidade de Edgar Morin que Manuel Sérgio formaliza os signos anunciadores da concepção unidual de corpo, podendo ser considerado por esta pesquisa como um autor que visa à construção de uma práxis pedagógica pautada na unidualidade humana.

É nesta perspectiva de corpo-sujeito que apresentamos a unidualidade. Não temos a pretensão de que essa concepção seja a solução dos problemas pelos quais a Educação Física na escola, que é nosso foco de pesquisa, vem passando, mas que a unidualidade seja conhecida e compreendida a ponto de os estudiosos e docentes da área voltarem seus olhares para questões que, até então, acreditava-se não fazerem parte da esfera de atuação e pesquisa desses profissionais da educação.

A crise paradigmática da Idade Contemporânea também nos influenciou e, por isso temos apenas uma certeza: a de que não temos mais certeza de nada! Concordamos e afirmamos, por meio das palavras de Sérgio (2003, p. 11), que “Há mais de vinte e cinco séculos, a filosofia ocidental vem convivendo com a distinção, com a profunda diferença entre a razão e a imaginação, entre o corpo e o espírito”, e não será num estalar de dedos que a situação na qual a Educação Física se encontra será superada. O que podemos e devemos fazer é continuar buscando conhecimento para transpor justificadamente tudo aquilo que não mais nos agrada, tudo aquilo que não mais dá conta de responder às necessidades do homem, e deste enquanto *estar* humano no mundo.

Portanto, o termo unidualidade sob os olhos da complexidade tenta avançar em relação às concepções de corpo/homem existentes, vendo o homem não como um “ser ‘humano’ no mundo”, mas como um “estar no mundo”, não provido de um corpo, mas sendo um corpo, no qual o conhecimento não é linear, ele emerge da trama que se entrelaça nesse corpo/homem provido de sistemas distintos e inseparáveis e de insuficiência recíproca.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada sob a ótica do caráter qualitativo. Utilizamos a investigação qualitativa como um campo amplo que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, como é o caso desta pesquisa. Nessa perspectiva, Richardson (1999, p. 76) define o que seja um dado provido da pesquisa de caráter qualitativo:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento [...] As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A abordagem qualitativa dada a um problema justifica-se segundo Richardson (1999, p. 79), “[...] por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”; e que:

[...] em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objetivo situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p. 80).

A abordagem qualitativa assim como a quantitativa deve prezar por critérios como a confiabilidade e a validade dos dados, o primeiro critério indica a capacidade que devem ter os instrumentos utilizados para produzir mediações constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno, enquanto o segundo critério indica a capacidade de um instrumento para produzir medições adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas, assim como a possibilidade de aplicar

as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada pesquisa (RICHARDSON, 1999, p. 87).

A pesquisa foi precedida de uma busca bibliográfica em livros e artigos científicos da área da Educação Física, da Educação, Filosofia entre outros. Considerando os objetivos do trabalho: verificar se professores de Educação Física superaram a concepção dualista mente/corpo; e promover uma reflexão crítica das concepções de corpo propondo, sob o paradigma da complexidade a concepção unidual de ser humano para o ensino da Educação Física, utilizamos como instrumento para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada. A escolha partiu da idéia de que a entrevista consiste num importante instrumento de trabalho para a pesquisa social, segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 84):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Para que a pesquisa social se dê, a relação entre os sujeitos pertencentes ao determinado meio pesquisado se faz inevitável, sendo importante a compreensão do que ocorre com o outro. A melhor situação para se aproximar do conhecimento dos pensamentos de outro ser humano é a interação face a face, pois tem um caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de inserção no mundo das idéias, vida e concepções dos indivíduos, situações que podem ser proporcionadas pela entrevista.

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa *A* a uma pessoa *B* (RICHARDSON, 1999, p. 207).

O termo *entrevista* é constituído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Nesse sentido, o

termo *entrevista* refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999).

A opção pela entrevista semi-estruturada possibilitou uma melhor análise qualitativa dos dados, seguimos um roteiro (Apêndice C) previamente estruturado de perguntas e pontos de discussão a respeito das seguintes temáticas: concepção de corpo, de Educação Física, de ensino e aprendizagem, princípios para organizar uma aula, sobre os objetivos da área, se o professor participou/participa de formação contínua, entre outros.

As questões não foram questões fechadas em si, como ocorre na entrevista padronizada ou estruturada, foram questões colocadas na entrevista como ponto de partida para que o entrevistado tivesse a liberdade de se expressar como quisesse, sendo apenas guiado pelo entrevistador.

Richardson refere-se à entrevista semi-estruturada como entrevista não estruturada ou entrevista em profundidade. Para esse autor, o entrevistador nesse tipo de pesquisa:

[...] visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema [...] Por meio de uma conversa guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita (RICHARDSON, 1999, p. 208).

Entre as vantagens da entrevista para esta pesquisa sobre as concepções de corpo/homem, está o fato de que esse tema pode ser interpretado de diferentes maneiras, e a entrevista nos possibilitou repetir ou esclarecer possíveis dúvidas dos entrevistados, formulando determinada questão de maneira diferente ou especificando algum significado, para garantir a compreensão. Além disso, por meio da entrevista, é possível ao entrevistador avaliar atitudes e condutas, por parte do entrevistado, o qual é observado naquilo que diz e como diz, seus gestos e reações.

Previamente foi realizada uma coleta piloto com professores de Educação Física, sendo que essas informações não foram utilizadas na análise dos dados da pesquisa. Essa coleta piloto foi necessária para observarmos se as perguntas estavam indo ao encontro dos objetivos da pesquisa, se as perguntas

estavam claras aos professores entrevistados e para um treinamento do entrevistador no sentido de ter garantias que, mediante a estratégia adotada, poderia recolher as informações que permitiria elucidar o problema da pesquisa. As respostas dessas entrevistas piloto foram transcritas e analisadas e, a partir disso, verificamos as questões que necessitavam de uma alteração para melhor esclarecimento dos entrevistados e partimos para a realização das entrevistas com professores de Educação Física do Ensino Fundamental de séries iniciais da rede municipal de Cambé (PR).

O primeiro passo foi o contato com a Secretaria Municipal de Educação e com a coordenação de Educação Física de Cambé (PR), informando sobre a pesquisa e solicitando o apoio e autorização para sua realização. Nesse contato foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa.

O contato com a coordenação nos proporcionou um levantamento do número de escolas municipais, ao todo vinte (20) escolas, e da quantidade de professores que compõem o quadro de professores de Educação Física, num total de trinta e dois (32) educadores, dos quais sete (7) estavam de licença médica e/ou afastamento. Nesse encontro, obtivemos ainda o tempo de docência na disciplina Educação Física na rede municipal de ensino, a instituição onde cursou a graduação e a especialização e em que área essa formação foi realizada.

Com base na análise do tempo de atuação desses professores, fizemos um corte temporal obtendo seis (6) grupos de professores: professores com 0–5 anos de atuação, 6–10 anos de atuação, 11–15 anos de atuação, 16–20 anos de atuação, 21–25 anos de atuação e 26–30 anos de atuação. Por sorteio, obtivemos um (1) professor de cada grupo, sendo, portanto, seis (6) professores que participaram da pesquisa. Esse “corte” temporal teve como intuito verificar se a época de formação/graduação desses professores influenciou o discurso e tem relação com as concepções apresentadas por eles.

Esta pesquisa pode se caracterizar por dois tipos de amostragem. Inicialmente a amostragem intencional quando formamos os grupos baseados no tempo de atuação como professores, e no segundo momento a amostragem aleatória quando dentro de cada grupo foi sorteado um professor, o que no caso do último grupo não ocorreu, pois este era composto apenas por um único professor (RICHARDSON, 1999).

A Secretaria de Educação nos auxiliou e nos deu total apoio, possibilitando, em uma reunião pedagógica em que estavam presentes a maioria dos professores de Educação Física do município, que explicássemos os objetivos da pesquisa, realizássemos o sorteio e entrevistássemos quatro (4) professores, ficando dois (2) para um segundo momento.

Antes das entrevistas, a cada professor(a) foi entregue um termo de consentimento (APÊNDICE A), no qual garantimos o sigilo de sua identidade, e na seqüência responderam a um questionário (APÊNDICE B) colocando dados de formação profissional, sexo, idade. Na seqüência, as entrevistas foram realizadas individualmente, e as respostas foram coletadas por meio de um gravador de voz que teve como objetivo registrar com fidelidade a fala do professor, permitindo a pesquisadora concentrar-se no informante, podendo refazer a pergunta quando se fazia necessário.

Dessa forma, para identificação dos entrevistados, durante a análise, os professores foram enumerados de 1 a 6, os quais possuem as seguintes características:

Professor 1: 35 anos de idade, sexo masculino, graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina na qual ingressou em 1996 e concluiu em 2000, possui especialização em Comunicação Popular e Comunitária, e atua como professor de Educação Física nas escolas do município de Cambé há 1 ano e 6 meses.

Professor 2: 32 anos de idade, sexo masculino, graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina na qual ingressou em 1995 e concluiu em 1999, possui especialização em Treinamento Desportivo, e atua como professor de Educação Física nas escolas do município de Cambé há 6 anos e 5 meses.

Professor 3: 46 anos de idade, sexo feminino, graduada em Educação Física pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas na qual ingressou em 1983 e concluiu em 1985, possui especialização em Didática, e atua como professora de Educação Física nas escolas do município de Cambé há 14 anos e 3 meses.

Professor 4: 43 anos de idade, sexo feminino, graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina na qual ingressou em 1984 e concluiu em 1987, possui especialização em Supervisão, Orientação e

Administração escolar, e atua como professora de Educação Física nas escolas do município de Cambé há 18 anos e 5 meses.

Professor 5: 41 anos de idade, sexo feminino, graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina na qual ingressou em 1984 e concluiu em 1987, possui especialização em Supervisão, Orientação e Administração escolar, e atua como professora de Educação Física nas escolas do município de Cambé há 21 anos e 2 meses.

Professor 6: 46 anos de idade, sexo masculino, graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina na qual ingressou em 1982 e concluiu em 1985, possui especialização em Treinamento Desportivo, e atua como professor de Educação Física nas escolas do município de Cambé há 26 anos e 4 meses.

Quando os docentes 5 e 6 ingressaram na rede para atuarem como professores de Educação Física, o município de Cambé, na época, não exigia, como requisito mínimo, a graduação para admissão de profissionais, por isso esses professores iniciaram sua experiência antes mesmo de ingressar na universidade (professor 6) ou ainda cursando (professor 5).

Para promover uma visualização e um entendimento aprofundado das respostas dos professores entrevistados, realizamos as análises individualmente, nas quais fomos, a partir dos estudos realizados, “dialogando” com as questões, cruzando informações e emitindo comentários a respeito das informações fornecidas por esses professores, tendo assim acesso ao perfil do docente, visto que em muitas questões eles se contradisseram, o que exigiu um olhar mais atento de nossa parte.

Na tentativa de organizar a análise dos dados, optamos por agrupar as respostas dos professores entrevistados dentro da seguinte categorização: concepção dual, concepção una e concepção unidual de corpo, categorias que serão base para análise dos dados (QUADRO 1).

Segundo Richardson (1999), os procedimentos de análise que incluem categorização facilitam a análise das informações, proporcionando maior segurança ao pesquisador. Para que pudéssemos alocar os professores entrevistados nas categorias a respeito das concepções de corpo citadas anteriormente, realizamos antes a análise dos dados por meio da técnica de pesquisa análise de conteúdo, que no caso deste trabalho caracteriza-se por análise

de conteúdo de elemento lingüístico, mais especificamente, a linguagem oral decorrente da entrevista.

A análise de conteúdo é uma técnica muito difundida para investigar o conteúdo das comunicações de massas, mediante a classificação em categorias, dos elementos da comunicação. Os conteúdos das comunicações são analisados por meio de categorias sistemáticas, previamente determinadas, permitindo analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, diários, textos, entre outros (LAKATOS e MARCONI, 1996).

Para Bardin (apud RICHARDSON, 1999):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Portanto, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a diversos recursos, como no caso desta pesquisa, que utilizou a entrevista semi-estrurada.

A análise das entrevistas será baseada nas concepções de corpo apresentadas pelo referencial teórico deste trabalho, as quais compõem três (3) categorias que servirão de base para análise de cada professor individualmente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Optamos por iniciar a análise dos dados por meio da apresentação do roteiro de entrevistas que aplicamos aos professores entrevistados, bem como um quadro (QUADRO 1), contendo a análise das questões alocadas, cada qual na categoria que mais condisse com a concepção de corpo apresentada pelo professor em seu discurso. Essa opção deu-se na tentativa de promover ao leitor um panorama amplo sobre o que encontramos com base nas respostas dos professores de Educação Física da rede municipal de Cambé (PR).

Isso não significa que nossa análise será realizada de forma fragmentada, pois o intuito da entrevista semi-estruturada não é este, mas é manter uma relação entre as respostas obtidas, para que possíveis contradições por parte dos entrevistados sejam detectadas. Portanto, o quadro serve apenas como uma possibilidade a mais na visualização daquilo que os professores apresentaram como concepção.

Para acompanhar o quadro apresentamos o roteiro das perguntas realizadas aos professores de Educação Física.

Roteiro da entrevista

- 01-Para você, o que representa a expressão corpo para a Educação Física na escola?
- 02-Esse seu entendimento de corpo para a Educação Física na escola pode ser objeto de ensino? O professor deve ensinar isso?
- 03-Esse seu entendimento de corpo para a Educação Física na escola pode ser objeto de aprendizagem? O aluno deve aprender isso?
- 04-Como organizar no currículo da Educação Física esse seu entendimento de corpo?
- 05-Sendo a avaliação importante no processo de ensino e aprendizagem, como você avalia se de fato o aluno aprendeu?

- 06-Para você o que significa corpo-sujeito?
- 07-Para você o que significa corpo-objeto?
- 08-Para a Educação Física na escola, quais destas concepções de corpo são adequadas: corpo-sujeito ou corpo-objeto?
- 09-Para você os conteúdos da Educação Física escolar deveriam ser distintos entre as meninas e os meninos?
- 10- Qual é sua opinião sobre as instancias razão e emoção? São distintas? São separadas e manifestam-se separadas no ser humano? Você entende razão e emoção como antagônicas?
- 11- Qual é sua opinião com relação à Educação Física na escola diante da seguinte afirmação: “O corpo é a morada da alma”?
- 12- Existe alguma mudança na relação pedagógica e no tratamento dado ao aluno pelo professor quando se altera a compreensão da Educação Física na escola de área de atividade para área de conhecimento? O que muda para o professor e o que muda para o aluno?
- 13- O fato de o aluno não realizar a parte motora/prática em uma determinada aula acarreta a impossibilidade de ele compreender o conteúdo em questão?
- 14- Que indícios o aluno apresenta que lhe garantem que houve compreensão e aprendizagem?

Quadro 1

PROFESSOR PERGUNTA	1	2	3	4	5	6
1	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
2	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
3	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
4	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
5	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
6	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
7	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
8	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
9	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
10	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
11	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
12	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
13	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
14	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

LEGENDA		
TOTAL DE PERGUNTAS = 84		
CONCEPÇÃO DUAL	CONCEPÇÃO UNA	CONCEPÇÃO UNIDUAL
49	33	2

Professor 1

Quando questionado a respeito da representação da expressão corpo na Educação Física, o professor 1 demonstrou, em sua resposta, compreender o corpo como um todo. A expressão corpo para ele mostrou-se facilmente sinônimo de ser humano, cérebro, vida e suas relações com as partes de um só homem, corpo para esse professor não é *“só a parte física, mas tudo aquilo que está relacionado ao que o corpo vive”*.

Por meio de seu discurso a respeito de questões sobre o que deve ser objeto de ensino e o que deve ser objeto de aprendizagem na disciplina Educação Física, demonstrou considerar sua concepção de corpo como objeto dessas duas atividades da docência. O professor 1 considerou, em sua resposta, importante a presença desse entendimento de corpo no currículo que norteia suas ações docentes.

A resposta desse professor demonstra um posicionamento com relação à tomada de consciência a respeito da importância de uma concepção de corpo como norteador do trabalho pedagógico que a Educação Física realiza na escola.

Quanto às questões relativas ao processo avaliativo, ele afirma realizá-la por meio de observações, leva em consideração, como ponto de partida, a situação em que a criança se encontra no início do processo de escolarização em Educação Física, isto é, como foi que esse aluno chegou à escola e como está após as aulas de Educação Física, respeitando o que trouxe de casa e a resignificação desse conhecimento ao longo das aulas. O professor afirmou que sua verificação de aprendizagem baseia-se na maneira com que o aluno demonstra, participa e se desenvolve como um todo, não apenas fisicamente.

Mesmo não verificando a existência de uma avaliação sistematizada, esse posicionamento do professor 1 demonstrou uma preocupação com conteúdo por parte do aluno, que vai além da simples análise do comportamento motor.

O fato de apresentar, em suas respostas, muitos pressupostos da concepção unificada de homem, no momento de responder a respeito das instâncias “razão” e “emoção”, ele se mostrou conceitualmente confuso, pois ao mesmo tempo em que afirmou não conseguir separá-las totalmente, apontou distinções, colocando a razão como provida de características lógicas, e a emoção sendo aquela que foge

ao controle humano, sendo algo impulsivo ao homem. Por um lado, afirma existir relação entre razão e emoção, não podendo ser consideradas antagônicas, mas distintas.

Quando questionado a respeito do que seria um “corpo-sujeito” e um “corpo-objeto”, o professor 1 definiu o primeiro como sendo o corpo que reage a partir do que é aprendido e a partir das relações que estabelece com o mundo, enquanto o segundo seria o corpo que apenas executa, desprovido da capacidade de transformação das coisas. O professor optou pela expressão “corpo-sujeito” como sendo a mais adequada à Educação Física na escola. Sua resposta vai ao encontro dos pressupostos do filósofo Merleau-Ponty (1908-1961), que como já citamos defende a compreensão de ser humano como corpo-sujeito provido de intencionalidade, e a sua idéia de corpo-objeto, assim como Sérgio (2003), define o corpo-objeto como “corpo morto”, fisiologicamente vivo, mas desprovido de intencionalidade e regido por princípios mecânicos, isto é, “corpo-máquina”.

Quando emitiu sua resposta a respeito da alteração de concepção de área de atividade para área de conhecimento, para a disciplina Educação Física, esse professor se posicionou na idéia de que essas mudanças alteram o trabalho pedagógico, no qual o aluno passa de mero executor para um sujeito que reflete sobre o movimento que realiza. O trabalho do professor, nessa maneira de compreender a área, tem o papel de provocar a reflexão no aluno. De acordo com essa resposta, podemos inferir que as questões a respeito desses dois paradigmas de Educação Física é bem clara e definida por esse docente.

Até o presente momento o professor 1 vem apresentando indícios de uma concepção una de corpo. No entanto, ele concordou com afirmação cartesiana de que “*o corpo é a morada da alma*”, sua justificativa se dá no fato de ser o corpo o responsável pelo movimento humano, aquele que proporciona o movimento. Ao mesmo tempo em que discordamos dessa afirmação, não podemos negar o fato de que é por meio do corpo que se dá o movimento, desde quando se tenha uma idéia de corpo como sinônimo de ser humano, isto é, do todo.

Analisando as respostas desse professor a respeito do corpo e da Educação Física na escola, podemos ter uma idéia geral a respeito da concepção de corpo que esse docente apresenta. Fazendo uma relação entre as respostas dele, podemos afirmar que a maioria das questões, analisadas uma a uma, apresentou caminhos que levam a uma concepção una de homem, de ser humano como um

todo e de corpo como sinônimo de ser humano, não apenas o corpo fragmentado e dualizado.

Professor 2

Analisando a entrevista realizada com o professor 2, verificamos que sua concepção de corpo para a Educação Física na escola foi definida como seu *“instrumento de trabalho”*, é o foco do professor de Educação Física. O professor 2 considera o corpo como sendo objeto de ensino do professor e também objeto de aprendizagem por parte dos alunos.

A respeito da presença e organização de sua compreensão de corpo dentro do currículo, o professor 2 relatou que sua compreensão aparece por meio das atividades e dos conteúdos programáticos. Que esse entendimento de corpo aparece em alguns momentos mais que em outros, dependendo do direcionamento da aula. Nesse sentido, ele coloca que os momentos em que o corpo mais aparece são aqueles em que os conteúdos diretamente “corporais” são trabalhados. Em outras palavras, se a atividade for “prática/motora”, sua concepção de corpo se faz mais presente do que, por exemplo, se um conteúdo for trabalhado em sala de aula ou forem utilizados registros no caderno, ou seja, a criança não fará grandes movimentos corporais. Compreendemos assim uma visão fragmentada de homem por parte desse professor, que “enxerga” o corpo apenas por meio do movimento cuja execução se mostra visualmente, desprezando por si só o todo complexo, prezando pelo “corpo objetivo” como diria Merleau-Ponty (apud BETTI, 2006). O corpo objetivo é o corpo de alguém que se distancia do objeto para analisá-lo, isto é, é o corpo de alguém que se afasta de seu próprio corpo para analisá-lo.

Quando questionado a respeito da avaliação, esse professor afirmou avaliar por meio de observações que visam certificar se o aluno executa corretamente os movimentos ou não. Portanto, esse docente vê a Educação Física como promotora de corpos “adestrados” e “moldados” aos movimentos padronizados, e tidos como corretos. Nesse sentido, esteve também a questão que supõe o fato de o aluno não realizar a parte prática em uma determinada aula. Quando perguntado ao professor se isso acarretaria prejuízos em termos de

compreensão de conteúdo, ele afirmou não haver prejuízo desde que o aluno permaneça presente observando a aula.

A partir da afirmação do professor no qual avalia a aprendizagem de seus alunos baseando-se na execução dos movimentos, questionamos como ficaria o caso do aluno que não realiza a atividade, e o professor respondeu que se a impossibilidade de participação prática fosse apenas em um único dia não haveria problemas, mas caso se estendesse, com certeza sua compreensão seria prejudicada. Isso demonstra que a garantia de que o aluno compreende o conteúdo é a maneira como ele executa a atividade antes e depois da aula, isto é, segundo o professor é por meio do “*progresso motor*”. Essa postura docente evidencia uma concepção de Educação Física basicamente concebida como no início do século XX, entendida como atividade exclusivamente prática (COLETIVO DE AUTORES, 1992), e focada no desenvolvimento motor.

Outro questionamento foi a respeito do que seja “corpo-sujeito”. A princípio, o professor afirmou não saber o que significava a expressão e, em seguida, que “corpo-sujeito” significava “o *principal*” do ser humano. Quanto à expressão “corpo-objeto”, definiu como sendo o corpo como objeto de trabalho. Em nosso entendimento, o professor 2 mostrou um conhecimento em nível de senso comum a respeito de ambos os termos e das discussões que decorrem desses termos inseridos na Educação Física. Quando questionado ainda a respeito de qual dos dois termos seria o adequado para a Educação Física na escola, o professor 2 afirmou não saber definir, mas acreditar que seriam os dois, “corpo-sujeito” e “corpo-objeto”, um complementando o outro.

O professor 2 afirmou que não acha necessário, nas aulas de Educação Física, estabelecer atividades distintas para as meninas e para os meninos. Mas na continuidade da resposta aponta que o professor deve, muitas vezes, direcionar a “carga” de exercício aplicado às meninas, levando em consideração essas situações quando do processo avaliativo. Isso evidencia mais uma vez a importância dada às atividades práticas, com a “carga” destinada aos alunos. Dessa maneira, o professor não está preocupado em verificar a compreensão por parte do aluno do conteúdo ministrado, ficando evidente a área de atividade presente em outros tempos históricos. Isso nos leva a traçar um paralelo com a “Educação Física militarista”, cujo trabalho destinado aos meninos era prepará-los corporalmente para a guerra, enquanto o trabalho corporal com as

meninas era o de prepará-las para gerar homens fortes e saudáveis para futuros combates.

Quanto à questão relacionada à diferença entre as instâncias razão e emoção, o professor 2 afirmou haver diferença entre elas, considerando-as distintas, antagônicas e manifestando-se separadas no ser humano. Tal posicionamento cartesiano, oposto à complexidade humana, relaciona a razão a algo proveniente da alma, e a emoção como reação do corpo, que deve ser “controlada”, assim a razão deve “governar” e reprimir os desejos do corpo (DESCARTES, 2004).

Outro indício que reforça esse posicionamento do professor foi sua concordância em relação a esta afirmação; “o corpo é a morada da alma”. Ele manifestou ainda que o corpo “*serve*” apenas como moradia e que é controlado pela alma, afirmação feita e imposta principalmente pela Igreja Cristã desde a Idade Média, na qual o espírito e a mente são “inquilinos/proprietários/habitantes” do corpo, que se resume em hábitat.

Questionado sobre a existência ou não de alterações na relação pedagógica professor-aluno na Educação Física quando esta passa de área de atividade para área de conhecimento, o professor 2 demonstrou conhecer bem os termos, afirmando que essa mudança provoca diferenças, pois quando se direciona o trabalho para uma área de conhecimento o “*trabalho toma um outro rumo*”. Afirma existir também diferença na maneira de se aplicar a aula, pois na Educação Física como área de conhecimento o professor trabalha “*com seu foco no conhecimento*”, ao passo que, se o trabalho for voltado à Educação Física como área de atividade, o professor tem as atividades como “*ponto final*” sem a necessidade de traçar objetivos.

Com relação ao aluno, esse professor afirma não haver alteração alguma, baseando-se na idéia de que o aluno não percebe a diferença, pois ele “*está lá para brincar*”, sendo a atividade indiferente à criança. Mesmo tendo inicialmente demonstrado conhecer os termos, com este último posicionamento, o professor 2 demonstrou não ter esclarecimento suficiente a respeito do que seja conteúdo, processo ensino e aprendizagem, conhecimento, sua elaboração e construção.

Aparentemente o professor teve uma experiência com os termos solicitados, no entanto, ficou claro, a partir de sua resposta, que ele não

compreendeu, de fato, como seria o agir do professor na perspectiva de estar desenvolvendo a disciplina Educação Física como uma das áreas de conhecimento. Ele sinaliza que o professor deve tomar outro rumo, mas não aponta como isso deve ser feito para que os conteúdos ensinados possam contribuir com os alunos em sua formação geral.

Em âmbito geral, a partir da análise do discurso do professor 2 e tomando como base os estudos realizados por meio da literatura, é possível afirmar que sua concepção de corpo encontra-se fortemente ancorada na concepção dualista e cartesiana de ser humano.

Professor 3

O professor 3 define o corpo como sendo a própria “*área de conhecimento da Educação Física*”. Ele considera que o entendimento que tem do corpo é objeto de ensino da Educação Física assim como também deve ser objeto de aprendizagem por parte do aluno.

Quanto à presença dessa concepção de corpo no currículo, o professor 3 aponta que ela aparece inserida nos “*conteúdos como os jogos, danças, lutas, ginástica*”, entre outros.

Questionado a respeito da forma de avaliação que utiliza, esse professor relata que sua avaliação é realizada ao final de cada conteúdo por observação. Caso constate que alguns alunos não aprenderam, o conteúdo é retomado. Em resposta à pergunta de como esse conteúdo seria retomado, ele diz que muitas vezes até separa os alunos que “*aprenderam*” dos que “*não aprenderam*”, enquanto os primeiros seguem com o conteúdo, o professor retoma com o segundo grupo. Fica assim evidente a compreensão de conteúdo como sinônimo de atividade, pois são as atividades que são retomadas quando não há compreensão do conteúdo. Os alunos passam a repetir as atividades até que se “constate” que conseguiram realizar o movimento determinado. Definimos isso pela proposta de “*aprimoramento físico*” trabalhado pelos militares, e pela repetição exaustiva até a obtenção do movimento correto. Portanto, nesse sentido, os objetivos da Educação Física acabam sendo apenas físicos.

Perguntamos ao professor 3: “Quais os indícios que o aluno apresenta que lhe garante que houve aprendizagem?” Ele respondeu que percebe que houve aprendizagem quando o aluno participa, faz as atividades corretamente, melhora o movimento do início da aplicação do conteúdo até o momento. Essas situações relatadas nos dão subsídios para afirmar que esse professor não distingue o que seja atividade de conteúdo, e baseia o conhecimento ensinado e a compreensão de aprendizagem na execução correta dos movimentos, como sendo de responsabilidade da Educação Física apenas o físico. Com uma compreensão de ser humano cartesiana, ao agir em sala de aula ele trata a Educação Física como área de atividade. Segundo esse professor, para a criança a *“Educação Física é sempre atividade”*.

Em relação ao conceito de *“corpo-sujeito”*, o professor o compreende como sendo um corpo que *“pensa e realiza as coisas”*, e *“corpo-objeto”* como sendo um corpo sem muita *“escolha”*, *“explorado pelo trabalho”*. Especialmente na Educação Física seria o caso do aluno que executa os movimentos sem a compreensão deles. Nesse momento, podemos observar mais uma confusão epistemológica do professor com relação a essa resposta e a anterior sobre a avaliação. O professor entra em contradição em vários momentos, como por exemplo, ter dito na questão anterior que para a criança Educação Física é sempre atividade e, em seguida, dizer que é necessário que o aluno compreenda o conteúdo. Se para o aluno não existe conteúdo como ele vai compreendê-lo?

Quando questionado a respeito das instâncias razão e emoção, o professor disse que a razão é responsável por nos *“guiar”*, e a emoção é responsável por aquilo que sentimos. O professor 3 considera as instâncias distintas, separadas, manifestando-se separadas, mas ainda assim não as considerou antagônicas, vendo nelas uma certa relação.

Sobre a possibilidade de um aluno não realizar a parte prática de uma determinada aula, o professor respondeu que não há impossibilidade de aprender e compreender o conteúdo, desde que o aluno permaneça presente assistindo à aula.

Mesmo tendo algumas respostas condizentes com uma visão integral e una de homem, esse professor mostrou ainda possuir uma forte concepção dualista e fragmentada de corpo, concebendo também a Educação Física como área de atividade, mesmo afirmando o contrário quando questionado.

Nossa conclusão se dá pela análise geral do discurso, quando o professor coloca que verifica a aprendizagem motoramente, observando se de fato o aluno já consegue ou não realizar tal atividade. Caso contrário, ele deve repetir várias vezes até *“aprender”*. Isso seria a *“educação do movimento”*.

Professor 4

Inicialmente quando questionamos o professor 4 a respeito do que representa a expressão corpo para a Educação Física na escola, ele basicamente definiu o corpo como o objeto de estudo da Educação Física. Em suas palavras *“é com o corpo que trabalhamos, é para ele e com ele que o trabalho da Educação Física se faz”*. A respeito dessa compreensão de corpo, o professor concorda que ela deva ser tanto objeto de ensino quanto objeto de aprendizagem dentro da Educação Física na escola.

Quando questionado sobre qual é a compreensão de corpo presente em sua prática docente, o professor 4 afirma que *“o corpo está sempre presente em todas as atividades”*, assim por conseqüência *“está sempre presente no currículo”*. Essa afirmação remete à idéia de que o professor compreende a Educação Física apenas como área de atividade, pois analisa a presença da expressão corpo apenas quando ela está inserida no contexto do movimento.

Entretanto, quando perguntado se em sua maneira de entender *“existe mudança na relação pedagógica e no tratamento dado ao aluno pelo professor quando se altera a compreensão da Educação Física na escola de área de atividade para área de conhecimento?”*, o professor a princípio coloca que não, justificando-se com a idéia de que *“o professor é o mesmo tanto quando ele lida com o conteúdo como quando ele aplica a atividade”*. Em seguida, repensa e diz que a postura do professor muda um pouco no momento em que ele está ministrando um conteúdo importante, tendo uma postura diferente da que teria se estivesse aplicando uma atividade recreativa. Quanto ao papel do aluno, ele coloca que este também pode mudar com a mudança da área, pois, para receber a Educação Física como área de conhecimento, o aluno deverá prestar mais atenção nesse caso do que se estivesse apenas brincando.

Ainda a respeito da expressão corpo presente no currículo, o professor diz que o corpo está presente em todas as atividades que se aplica na Educação Física, menos em “*algumas*”. Essas algumas, segundo o professor, são as “*atividades em que o corpo não é utilizado*”, atividades, por exemplo, realizadas em sala de aula. Esse posicionamento evidencia a idéia dualista de que o corpo não é utilizado quando as aulas são realizadas em sala de aula, pois compreende corpo como sendo a parte abaixo do pescoço. Nesse sentido, em sala de aula, o que está sendo solicitado é apenas a cabeça/cérebro, ficando o corpo responsável apenas por amplas atividades motoras realizadas normalmente em ambientes externos à sala de aula.

Essa situação demonstra que esse docente concebe o corpo apenas como transporte de algo que pensa, isto é, o cérebro/mente. Questionado a esse respeito, o professor concorda com a afirmação: “*o corpo é a morada da alma*”, esclarecendo que “*o corpo serve como uma casa pra nossa alma*”. Essa compreensão baseia-se nos pressupostos cartesianos e mais uma vez evidencia a concepção dual de homem que esse professor apresenta por meio de seu discurso.

A respeito de como esse professor avalia se o aluno aprendeu, ele relata que não tem nada “*sistematizado*”, pois, “*a Educação Física nesta faixa etária não exige nota*”. Isso demonstra uma compreensão limitada de avaliação, visto que o professor compreende a necessidade de avaliação apenas como fim de obtenção de um valor numérico. Insistindo no assunto, questionamos se ele utilizava algum instrumento como meio para verificar se o aluno compreendeu o conteúdo. A resposta foi que ele utilizava a observação do movimento do aluno, verificando se ao fim da aula a criança havia conseguido realizar as atividades propostas.

Com relação à expressão “corpo-sujeito” e “corpo-objeto”, esse professor compreende o primeiro como sendo um “*corpo vivo, o corpo de um cidadão por exemplo*”, já o segundo seria o corpo de alguém que não tem participação ativa nem vontade própria, é apenas um corpo “*morto ou vivo*”. Ele afirma e se posiciona dizendo que para a Educação Física na escola a mais adequada é a expressão corpo-sujeito.

Sobre as instâncias razão e emoção, ele afirmou considerá-las distintas e antagônicas, manifestando-se separadas. Mais uma vez a razão é referenciada como contrária à emoção, e os princípios cartesianos imperam, revelando, mesmo com a existência de algumas manifestações de concepção uma

nas respostas ao longo da entrevista, quando o discurso é analisado sob todo contexto, que esse professor possui uma concepção dual de corpo.

Professor 5

Quando questionado a respeito do que representa a concepção corpo para a Educação Física na escola, esse professor respondeu que corpo “*é tudo o que a criança consegue expressar... todo movimento, todo o seu sentimento através do movimento corporal*”. Então perguntamos se era “pelo” corpo que a criança se expressava, e o professor afirmou que sim. A afirmação “*é tudo*” dada pelo professor, com relação ao corpo, remete à idéia dos princípios da concepção integral de homem, caminhando para a unidade. O fato de o professor afirmar que é pelo corpo que o sentimento humano se manifesta leva-nos a considerar que o corpo visto dessa maneira acaba tornando-se instrumento de materialização desse movimento. Não que ele não seja, mas todo o ser humano, não só o corpo da pessoa. O corpo não é dá pessoa, mas ele é a pessoa, como diria Merleau-Ponty (apud BETTI, 2006, p. 42), “eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo [...] sou meu corpo”.

Constatamos também isto quando questionamos ao professor 5 se seu entendimento de corpo deveria ser objeto de ensino na Educação Física. Ele respondeu convictamente que sim. Queremos esclarecer que a nossa crítica não está no fato de considerar, a partir do entendimento de corpo, que cada pessoa tenha-o como objeto de ensino, e objeto de aprendizagem. Quando o professor elabora o processo de ensinar e aprender com base no entendimento de corpo, mostra que o mesmo apresenta uma reflexão e um avanço na perspectiva tradicional de entender o ser sujeito. Portanto, é a partir desse entendimento que se norteia o trabalho, mas nesse caso nossa crítica está no fato de o professor afirmar ser o corpo o “*meio*” para que o homem possa se expressar, como se o corpo não fosse o homem, fosse apenas “do” homem, como qualquer outro pertence.

Esse professor considera que o corpo também deva ser objeto de aprendizagem, e se justifica na idéia de que é necessário o aluno “*conhecer, entender o seu corpo para poder conviver com os demais dentro de uma*

sociedade... que ele tem que aprender a se locomover” no sentido mecânico. É papel da Educação Física na escola abordar esses conteúdos, mas não “ensiná-los”, pois os meios de locomoção, por exemplo, andar, correr e rastejar não são condições determinadas ao ser humano por meio da Educação Física. Em outras palavras, a criança chega à escola em condições de apresentar essas ações motoras, no sentido de fazer o gesto, a Educação Física ao ensinar vai além da vivência motora.

Em questionamento sobre a presença desse entendimento de corpo no currículo, esse professor diz que o corpo se faz presente em todas as “atividades”, em todos os “entendimentos”, em todas as “discussões” referentes à Educação Física e, portanto, é presença constante no currículo.

Quanto à questão avaliativa, o professor respondeu que avalia os alunos acompanhando-os por um longo tempo, 2 a 3 anos, que é o período que tem contato com esses alunos. Segundo o professor 5, esse acompanhamento se dá visando o progresso corporal/motor do aluno. Se determinado conteúdo não foi assimilado, esse professor retoma no ano seguinte para que a criança possa “vivenciar” e ter “experiência”. Questionado se essas experiências eram motoras, o professor afirmou que sim, mas que também apresentam a relação da “evolução” do “corpo” do aluno em relação ao outro, questões de agressividade.

Como certificação desse acompanhamento avaliativo, elaboramos uma situação hipotética de aula ao professor 5. É uma determinada turma de terceira série do Ensino Fundamental, que ele acompanha desde a primeira série, matricula-se, depois de dois meses de aula, um aluno novo. A partir daí como será sua avaliação? O professor em nossa maneira de enxergar desconversou e deu a entender que, nesse caso, ele acompanharia apenas aqueles alunos que já eram seus.

Outra questão apresentada foi em relação ao significado do termo “corpo-sujeito” e “corpo-objeto”. De acordo com esse professor, o primeiro consiste “na criança realmente se expressando através do seu corpo”, e o segundo, corpo-objeto, consiste em um corpo como meio de locomoção e meio de realização das coisas, tarefas e necessidades; seria um corpo que operacionaliza as coisas. Decorrente desse questionamento, perguntamos qual desses termos é o mais adequado à Educação Física na escola, corpo-sujeito ou corpo-objeto. Em resposta, o professor optou pelo corpo-sujeito, justificando ser ele o centro de todo movimento.

Com essas respostas, verificamos certo grau de contradição conceitual desse professor, que aponta o corpo-objeto como “operacionalizador” dos movimentos, mas considera o corpo-sujeito o centro dos movimentos.

Para que pudéssemos esclarecer, questionamos o professor na seguinte idéia. Se ele definiu corpo-objeto como sendo aquele que possibilita a realização das coisas, e optou pelo corpo-sujeito como sendo o termo mais adequado para a Educação Física na escola, como ficaria seu posicionamento nessa situação. Esse professor, depois de muito pensar, colocou que o termo corpo-sujeito seria utilizado no caso da expressão de uma criança, quando ela manifesta seus sentimentos, enquanto o corpo-objeto tem relação com as “necessidades” de sobrevivência; o corpo-objeto expressaria as prioridades da pessoa como ser vivo. Esta explicação nos dá subsídios para inferir que esse professor não possui uma definição clara do que significa esses termos.

Quando perguntamos a respeito das instâncias razão e emoção, o professor 5 afirmou considerar que elas não são distintas, nem separadas nem antagônicas, elas estão reunidas no momento em que o homem sente algo e manifesta este sentimento, como por exemplo, a criança que está com algum problema e manifesta sua agressividade com os demais. A justificativa desse professor remete a uma concepção una de corpo, de que não somos tão fragmentados quanto as nossas necessidades e emoções, que elas existem e mantêm uma relação. Mas quando perguntamos a ele qual era sua opinião a respeito da afirmação: “o corpo é a morada da alma”, o professor concordou e justificou-se com a idéia de que o corpo é o “meio”, o instrumento de operacionalização, é “por” ele que manifestamos nossas emoções. Mais uma vez volta-se à concepção dualista em que o corpo não “possui” emoção, ele não “é” a emoção, ele apenas instrumentaliza a emoção provida da alma.

Outra pergunta realizada a esse professor foi: “Existe alguma mudança na relação pedagógica e no tratamento dado ao aluno pelo professor quando se altera a compreensão da Educação Física de área de atividade para área de conhecimento?”. De maneira confusa, esse professor relatou existir uma relação entre os dois entendimentos, pois afirma que “a gente trabalha com a criança, a gente mostra pra ela o que é possível ela fazer e já mostrando pra ela o que ela pode aproveitar de tudo isso”.

A partir dessa resposta, insistimos na questão inicial perguntando se caso exista mudança na relação quando da alteração, “*o que muda para o professor e o que muda para o aluno?*”. Em resposta, o professor colocou que a criança consegue entender esse conjunto, entre fazer e compreender na Educação Física, mas que para os docentes essa diferença é bem mais clara. Pela resposta do professor 5, parece que ele tem o entendimento de que a criança aprenderá por si mesma a ter a tomada de consciência do movimento proposto pelo professor e não pelas possíveis inquietações que este docente poderia estar promovendo em sala de aula. Portanto, esse professor, de certa maneira, “volta atrás” em sua primeira resposta e afirma haver diferença.

Quanto ao assunto aprendizagem, perguntamos: “Caso um aluno não realizasse a parte motora/prática de uma determinada aula, isto acarretaria a impossibilidade de ele compreender o conteúdo em questão?”. Diante dessa pergunta, o professor afirmou que esse aluno não compreenderá “100%”, isto é, integralmente o conteúdo, mas tem condições de compreender parte. Caso essa impossibilidade de vivenciar a prática comece a se repetir, o aluno terá cada vez mais dificuldades em compreender o conteúdo. Nessa resposta, o professor deu ênfase total ao fazer, como se esse aspecto fosse unicamente a fonte para a compreensão de uma ação que o sujeito venha a apresentar.

Em decorrência, perguntamos: “Quais os indícios que o aluno lhe apresenta que lhe garante que houve compreensão e aprendizagem?” O professor nos surpreendeu com sua resposta afirmando que um dos indícios é o fato de o aluno pedir, em aulas seguintes, que a atividade fosse repetida. Segundo ele, essa atitude demonstra que o aluno “entendeu” e que “gostou”, por isso quer fazer novamente. Aponta como outro indício de compreensão de conteúdo as situações atitudinais desse aluno fora das aulas de Educação Física, mas ainda dentro do ambiente escolar.

Percebemos com essa resposta que o professor 5 não tem uma definição clara do que seja compreensão e aprendizagem, chegando a banalizá-la como simples ato de aceitação e afinidade do aluno com as atividades. Podemos afirmar ainda, a partir dessa maneira de ver a aprendizagem, que o professor apresenta uma confusão conceitual sobre o que seja conteúdo e estratégia. A preocupação primeira do professor está em apenas promover aos alunos atividades que eles gostem de fazer.

Mesmo tendo apresentado respostas que analisadas isoladamente remetem a uma concepção unificada de homem, o contexto das respostas e o “cruzamento” das informações mostraram-nos haver contradições em relação ao processo escolar. Portanto, concluímos que esse professor, acima de tudo, possui uma concepção dualista, ainda bem arraigada num cartesianismo um tanto “maquiado”. “Maquiagem” necessária àqueles docentes que acompanham o mínimo das discussões contemporâneas a respeito da Educação Física na escola, isto é, conhece o novo discurso, tem ciência da existência de novos paradigmas e concepções, mas infelizmente sua prática ainda está fundamentada no passado.

Professor 6

Iniciamos a conversa/entrevista com o professor 6, perguntando a ele o que “representa a expressão corpo na Educação Física na escola?”. Ele definiu como sendo seu “*objeto de trabalho*”, afirmando que é com o corpo que “*lidamos*”. Decorrente desse questionamento, perguntamos se seu entendimento de corpo deve ser objeto de ensino por parte do professor e se deve ser objeto de aprendizagem por parte dos alunos. A resposta foi afirmativa nas duas situações, justificando sua resposta na idéia de que “*o aluno deve ‘pelo’ corpo aprender como trabalhá-lo*”. E ainda acabou simplificando o entendimento de ensino e aprendizagem quando colocou que seu entendimento de corpo deve ser objeto de aprendizagem já que é objeto de ensino, pois afirma que “*se eu ensino, ele (o aluno) deve aprender... com certeza uma coisa leva a outra*”. Esta última afirmação evidencia fortemente a idéia simplista e equivocada de que a educação e suas questões sejam lineares. Elas mantêm uma estreita relação, mas o processo de ensino não é garantia de que a aprendizagem ocorra.

Sobre a questão de como esse entendimento de corpo aparece e se organiza no currículo, o professor primeiramente nos questionou como se faria isso, se ocorreria nas atividades. Insistimos sem maiores explicações, repetindo a pergunta: “Como esse seu entendimento de corpo aparece e se organiza no currículo?” Em resposta, como o corpo é “*nosso objeto de trabalho ele vai sempre aparecer nas atividades, nas aulas*”. Essa resposta demonstrou uma equivocada

compreensão de que currículo e atividade sejam sinônimos, o que infelizmente empobrece a compreensão de qualquer área de conhecimento, nesse caso, a Educação Física.

A respeito da avaliação, perguntamos como ele avalia a aprendizagem do aluno. Sua resposta inicial foi que nessa faixa etária em que atua (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental — séries iniciais) não se aplica nota aos alunos, mas que ele avalia por observação o desenvolvimento das crianças. Essa resposta do professor 6 à pergunta revela quanto ele reduz o processo de avaliar seu trabalho à mera distribuição de nota. Como a rede não solicita tal valor numérico, para esse professor não há a necessidade de investir tempo nesse aspecto da educação escolarizada. Nós reconhecemos, com base em vários estudos já realizados sobre esta temática, a importância que o processo de avaliar pode trazer tanto para o ensino como para a aprendizagem. Sabemos que o valor numérico desse processo é um dos aspectos a serem considerados, mas não é o único e tampouco o mais importante.

Decorrente dessa questão, quando questionado: “Quais os indícios que o aluno lhe apresenta que lhe garante que houve compreensão e aprendizagem?”, o professor novamente afirmou que utiliza a observação, mas que sabe se ocorreu aprendizagem quando o aluno *“faz corretamente aquilo que foi proposto na aula”*, isto é, se o aluno executa os movimentos corretamente. Novamente aparece a idéia de execução, repetição motora, padronização de movimentos, entre outras idéias, mas todas decorrentes de uma Educação Física tecnicista e por conseqüência dualista.

A partir dessa resposta, propusemos ao professor o seguinte: se um aluno “em determinada aula não realizar a parte motora/prática isso impossibilitaria sua compreensão e aprendizagem?” O professor disse que dependeria. Se fosse uma atividade muito diferente daquelas que o aluno está acostumado a realizar, ele iria se prejudicar sim, se não *“experimentar”* a atividade e ficar apenas observando os colegas realizarem. Insistimos supondo: “nessa situação, o aluno que não fizer a atividade não compreenderá?” O professor respondeu que ele pode até “entender”, mas não será com a mesma qualidade de compreensão do que se tivesse participado das atividades.

Perguntamos ainda ao professor 6 se para ele “existe alguma mudança na relação pedagógica e no tratamento dado ao aluno pelo professor

quando se altera a compreensão da Educação Física de área de atividade para área de conhecimento?”. Em sua maneira de entender, na Educação Física como área de conhecimento, o professor *“tem que se dedicar um pouco mais”* que na primeira, isto é, lidar com o conhecimento é bem mais difícil e necessita mais estudo do que apenas lidar com um rol de atividades, mas que, quanto ao aluno, não existe alteração alguma. Essa opinião demonstra que para ele o aluno não tem discernimento a respeito da disciplina Educação Física, considerando apenas a área de atividade. O professor tem razão quando aponta que é necessário ter de estudar mais quando se tem entendimento que a Educação Física é uma área de conhecimento. No entanto, ainda demonstra uma confusão conceitual sobre quais as diferenças de ação pedagógica o professor apresenta diante de cada forma de entender a área, inclusive com o relacionamento com os alunos.

Quanto às instâncias razão e emoção, esse professor coloca que elas são distintas, que a razão *“é a nossa parte que nos guia de maneira sensata”* e a emoção é tudo aquilo que *“vêm da vontade sem pensar nas conseqüências”*. Afirma também que são separadas e manifestam-se separadas, sendo também antagônicas. Aqui fica evidente o cartesianismo e a idéia de que as emoções são desprovidas de sensatez, são apenas pulsões. Essa teoria foi fundada pela Igreja na Idade Média, que servia como uma das explicações para manter a castidade antes do casamento.

A respeito da afirmação *“o corpo é a morada da alma”*, o professor 6 concorda dizendo que é por meio do corpo que existimos, é no corpo que vive nossos sentimentos, tudo em que pensamos e a nossa alma. O corpo é assim o *“meio”* pelo qual existimos e nos materializamos.

Baseados nas respostas desse professor, podemos classificá-lo como portador de uma concepção dual de corpo, visto o posicionamento cartesiano demonstrado nas respostas à questões a respeito do ser humano e também às específicas da área da Educação Física.

Em análise geral do discurso dos seis professores entrevistados, verificamos que, mesmo possuindo diferentes idades cronológicas, como também formação inicial universitária realizada em diferentes anos, encontramos apenas nas respostas do professor 1 idéias que nos fazem considerá-lo, a partir da bibliografia pesquisada, como portador de uma concepção *una de homem*, caminhando ao encontro da mudança de paradigma.

Com relação ao professor 5, quando verificamos isoladamente as questões, pudemos observar que a maioria das respostas vai ao encontro dos princípios da concepção unificada de homem, mas em análise ao conjunto das respostas, as contradições e equívocos aparecem fortalecidos em um discurso tradicional de educação e Educação Física. Por todo o contexto, a partir das respostas desse professor, verificamos que sua concepção de corpo ainda é dual.

Depois de ter feito todas essas relações entre as respostas dos seis professores de Educação Física entrevistados, podemos afirmar que um dos pontos a serem levantados, porque estes professores ainda estão pensando desta forma, é possivelmente a responsabilidade da formação inicial baseada no princípio tecnicista. Essa formação não permitiu a esses profissionais da docência uma melhor sustentação teórica, tampouco refletir sobre sua prática relacionada à teoria para atuarem na escola. Essa relação entre teoria e prática tem de possuir como parâmetro as pesquisas da área, desde a década de 1980, bem como as políticas públicas educacionais que apontam como deve ser a disciplina Educação Física no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início, quando este trabalho ainda era um projeto, a nossa idéia de pesquisa já possuía a definição clara de que a população pesquisada seria professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental nas séries iniciais, e mais do que isso que a investigação se faria a respeito das concepções de corpo destes docentes.

Muitas incoerências foram percebidas por meio de pesquisas realizadas por estudiosos da área, por observação em escolas onde professores atuavam, ou mesmo tudo o que presenciamos desde a nossa graduação no curso de Educação Física. Incoerências metodológicas, curriculares, antropológicas, filosóficas, conceituais, entre outras, mas todas elas se desvelavam a nós permeadas principalmente pela questão da concepção de corpo que possuímos a respeito do ser humano relacionado com a disciplina Educação Física.

Todas essas incoerências e muitos questionamentos foram a mola propulsora de nossas inquietações a respeito da Educação Física na escola. Nos questionávamos e continuamos nos indagando a respeito do sentido e do significado da área, de seus conteúdos, de sua permanência na escola, de seus objetivos e, quando paramos para refletir, não conseguimos em momento algum, nem em problema algum desses, nos desvencilhar da concepção de corpo. Portanto, as concepções de corpo mostravam-se como a “raiz” do problema, e optamos por observar mais atentamente essa “raiz”.

No momento de definir o perfil da escolha e dos professores entrevistados, preocupamo-nos em obter um grupo diversificado quanto à faixa etária, ano de formação e tempo de atuação desses docentes. Nesse sentido, realizamos um corte etário em relação ao tempo de atuação dos professores na rede municipal de Cambé (PR), o qual já foi explicado anteriormente.

A análise das respostas dos entrevistados constatou que o tempo do término da formação inicial teve influência sobre a concepção de corpo apresentada pelos professores. O professor 1, aquele que possui menos tempo de atuação e também menos anos desde que terminou a graduação, teve acesso ao currículo mais recente do curso de licenciatura em Educação Física. Embora o princípio desse currículo ainda fosse segundo a Resolução CNE03/87, ainda assim, sabemos

que os estudos da área de educação e Educação Física contribuíram muito para a melhora, nos últimos dez anos, da formação no campo acadêmico profissionalizante.

Entretanto, isso não se manteve como regra “decrecente”, ou seja, quanto mais idade cronológica e maior tempo de atuação com a disciplina Educação Física, mais próximos das idéias históricas sobre a concepção cartesiana de corpo os professores estiveram. Os resultados das análises a respeito do discurso dos docentes mostraram isso, pois seqüencialmente ao professor 1 houve um declínio qualitativo quanto à concepção de corpo, voltando a observar aproximações favoráveis quanto à concepção una nas respostas do professor 5, este com mais tempo de atuação e maior faixa etária que os professores 2, 3 e 4. Seguindo a ordem dos professores analisados, 1 a 6, temos a análise do professor 6, o de maior faixa etária entre todos, mais “experiente” com o ensino da Educação Física, mas que infelizmente mostrou-se extremamente cartesiano. Com base em suas respostas, foi o que mais se distanciou da concepção una de corpo.

Outro aspecto relevante, encontrado nas respostas dos entrevistados, foi o perfil de cursos de especialização *lato sensu* freqüentado por esses 6 docentes, sendo eles: Treinamento Desportivo (2, 6); Comunicação Popular e Comunitária (1); Didática (3); Supervisão, Orientação e Administração escolar (4, 5). Por mais que os cursos de especialização em Didática; Supervisão, Orientação e Administração escolar permeiem o universo educacional, nenhum deles possibilitou estudar a especificidade da Educação Física aplicada à escola, que é realmente o âmbito de atuação desses professores.

Organizamos o presente trabalho realizando um resgate histórico sobre o corpo desde a Idade Moderna (1453-1789 d.C.), e a análise da pesquisa nos remeteu diretamente a esse momento histórico, mesmo depois de percorrido mais de cinco séculos e muitos avanços em todas as áreas da prática social terem ocorrido. Constatamos, com decepção, a presença de concepções de corpo desse período ainda tão arraigadas no discurso e por conseqüência na ação pedagógica de professores de Educação Física atuantes em pleno século XXI. A idéia extremamente cartesiana se faz constante quando o corpo é mencionado, ele é concebido como algo que “possuímos”, assim como possuímos outros tantos objetos.

A distinção feita em relação à razão e à emoção, herança dos pressupostos religiosos em busca de manter a moral cristã no trato com o corpo,

remete-nos a refletir sobre o quanto ainda nos fragmentamos, muitas vezes por questões que consideramos sem significado algum para a educação, mas que influenciam todos os aspectos humanos.

O constructo do presente trabalho preocupou-se em esclarecer que as coisas, o processo de ensinar e de aprender, de avaliar, de escolher as estratégias da ação docente, as relações, os conhecimentos, entre outros, não são lineares. A área da educação não é a única que está atenta a isso. A Medicina e outras áreas, com base em muitos conceitos e questionamentos, de diferentes olhares, promovidos a partir do pensamento científico, já passam a compreender o mundo como complexidade viva, atuante e tecida pela relação do todo.

Portanto a fragmentação do ser humano acaba por ser de uma incoerência tamanha quando pensada como concepção para os dias atuais. Essa fragmentação com a qual nos indignamos mostra-nos o quanto o professor de Educação Física está distante da visão e compreensão do todo. Nesse sentido, consideramos de extrema importância que a formação inicial para a docência intensifique e promova a compreensão do ser sujeito em toda sua plenitude por parte do futuro professor.

No caso da Educação Física na escola, nosso foco de pesquisa, verificamos que a concepção cartesiana acarreta problemas desde sua construção teórica até sua presença nas aulas, pois um professor que pensa dessa maneira, como verificamos, considera que a compreensão de conteúdo limita-se à reprodução correta de movimentos padronizados; não vê diferença entre a Educação Física como área de atividade e como área de conhecimento, ou se vê, considera o aluno incapaz de concebê-lo; tem por avaliação apenas a atribuição de valor numérico; compreende a Educação Física como promotora do “desenvolvimento” motor do aluno; dualiza suas aulas em “práticas” e “teóricas”, sendo a primeira realizada normalmente em ambiente externo e promovendo ações motoras amplas, já a aula “teórica” é aquela que se dá dentro da sala de aula; chega até ao absurdo de considerar a Educação Física apenas espaço para “brincar”. O ato de brincar deve aparecer nas aulas de Educação Física e é importantíssimo no universo da criança, mas não deve reduzir a área apenas ao espaço do lúdico.

Essas e muitas outras características de um professor que possui uma concepção dual de ser humano demonstram a precariedade e a fragilidade no conhecimento epistemológico a respeito do corpo em educadores do século XXI.

Numericamente falando, 90% dos professores entrevistados, isto é, cinco deles, demonstraram possuir uma concepção dual de homem, enquanto apenas um docente apresentou a concepção una. Esse fato é alarmante se levarmos em consideração a produção teórica existente desde a década de 1980, que vem caminhando para uma concepção una de homem em contraposição ao dualismo cartesiano.

Em análise mais apurada do quadro 1, construído para que as respostas fossem alocadas individualmente, percebemos que no âmbito coletivo, das 84 questões ali presentes, apenas 2 foram consideradas condizentes com a concepção unidual de ser humano. Reconhecemos que a proposta de Edgar Morin para uma nova compreensão de ser humano vista pelo paradigma da complexidade é algo ainda muito recente em termos de inserção acadêmica, ainda mais, especificamente, aplicado a Educação Física.

Nesse sentido, compreendemos e propomos que as discussões e os estudos “provocados” pelo paradigma da complexidade e a concepção da unidualidade façam parte dos programas de formação inicial e continuada não só de professores de Educação Física, mas também dos demais educadores, pois a escola também precisa abandonar modelos e hábitos cartesianos que ainda imperam no universo escolar e que, de uma maneira ou de outra, influenciam negativamente e até impossibilitam a Educação Física como área de conhecimento na escola.

Não estamos considerando a unidualidade superior ao que já se construiu, mas atestando ser ela mais condizente com o momento histórico em que vivemos e com o sentido e significado que a Educação Física atualmente se propõe a realizar. Para que essas discussões possam se configurar, não vemos caminho melhor do que seu início se dar nos cursos de formação de professores, onde certamente é o local mais adequado, haja vista as discussões realizadas e o apoio à produção da pesquisa.

Conceber o ser humano como unidual é concebê-lo com base em todas as suas dimensões: biológica, psicológica, sociológica, organizadas nos âmbitos individual e cultural, é concebê-lo em toda a sua plenitude, não negando que somos compostos por partes, porém da relação entre essas partes, dessa tecitura, emerge tudo aquilo que somos, nossa individualidade preciosa e ao mesmo tempo coletiva e misteriosa, nossa capacidade de ser criador e criatura, produto e

produtor da vida, e habitantes de um universo não mais tão certo nem linear quanto aquele que se pensou habitar.

E a Educação Física na escola precisa deixar de ser vista apenas como prática lúdica, momento destinado à hora atividade dos demais docentes, espaço de treinamento esportivo, entre outros. O aluno precisa ter acesso a questões que permeiam seu próprio corpo, sua capacidade de movimentar-se, saber que está em constante formação, construção e reconstrução, que é um sujeito não acabado, é incompleto. Ele precisa compreender que qualquer insatisfação que acomete o corpo é insatisfação de si próprio, do todo que somos, da relação unidual mantida entre nossas partes.

Atualmente, a formação de cidadãos a partir de uma instituição educacional, independente da disciplina, não pode se eximir de provocar reflexões a respeito do homem, de buscar entender a inserção desse “ser” na natureza, na vida, na sociedade, na política, na cultura e principalmente continuar equivocadamente a reproduzir concepções um tanto ingênuas e hipócritas do mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. “Ampliar o cenário de referências da pedagogia”. In: _____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998. cap. 4, p. 49-56.

_____. “Que significa ‘aprender?’” In: _____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998. cap. 3, p. 35-48.

_____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2ª. edição. Piracicaba: Unimep, 1994.

BETTI, Mauro. **Corpo, Motricidade e Cultura: a fundação pedagógica da Educação Física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. Relatório de Pesquisa apresentado ao Departamento de Educação Física da faculdade de Ciências da UNESP. Bauru, 2006.

_____. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____; Kunz, Eleonor et al. **Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, nº 2. p. 39-53, jan. 2007.

_____; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 2002, ano I, nº 1, p. 73-81.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos cedes, ano XIX, nº 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Resolução nº 3 de 16 de outubro de 1987, do Conselho Federal de Educação. Diário Oficial, Brasília, p. 9635-9636.

CAPRA, Fritjof. **O tao da física**. Tradução José F. Dias. São Paulo: Cultrix, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 4ª. reimpressão, São Paulo: Cortez, 1992.

CORNFORD, Francis Macdonald. **Antes e depois de Sócrates**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 99 p.

DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. 2ª. edição. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

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

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo, 2004.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**: as paixões da alma, Meditações. São Paulo: Nova Cultural, Coleção os Pensadores, 2004.

_____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, Coleção os Pensadores, 1996.

ELZIRIK, Marisa Faermann. **Dialogar com o mistério do mundo**: a aventura da complexidade em Edgar Morin, s/d.

FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Unimep, 1995.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade humana. São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 9ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B. e ARAVENA, C. J. O. **Didática de Educação Física**: a criança em movimento - jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GUEDES, Cláudia Maria. "O Corpo Desvelado". In MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Corpo Presente – Corpo Pressente**. Campinas: Papirus, 1995.

GUEDES, Dartagnan P. **Educação Física escolar com ênfase à educação para a saúde**. Artigo apresentado ao I Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física. São Paulo, p. 112-124, set. 2006.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição, São Paulo: Atlas, 1996.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social: Conceitos, Métodos e Práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª edição. Tradução Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, Coleção Tópicos, 1996.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 6ª edição. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Corpo Presente – Corpo Pressente**. Campinas: Papirus: 1995.

_____. **Educação Física & Esportes**: Perspectivas para o século XXI. 3ª edição, Campinas: Papirus, 1999.

MORENO, Gilmara Lupion e PASCHOAL, Jaqueline Delgado. "O lúdico na formação superior do educador infantil". In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org.). **Conhecer e Intervir**: O Desafio da Metodologia da Problematização. Londrina: Eduel, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. 2ª. edição. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento: 2ª. edição, Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. “Problemas de uma epistemologia complexa”. In: _____. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publicações Europa América, s/d. p. 13-34.

NICOLESCO, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985. 94 p.

_____. **O que é Educação Física**. 8ª. edição, São Paulo: Brasiliense, 1990.

PALMA, Ângela Pereira T. Victoria. **A Educação Física e o construtivismo**: a busca de um caminho na formação continuada de professores. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas: São Paulo, 2001.

_____; PALMA, José Augusto Victoria. “O ensino da Educação Física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e Ensino Fundamental” In: **FIEP BULLETIN**. v. 75, Special Edition, 2005. 91-94 p.

PEDRO, Antonio e CÁCERES, Florival. **História geral**. Rio de Janeiro: Moderna, 1982.

PEREIRA, Ana Maria. “Concepção de corpo”. In: _____. **Concepção de corpo**: a realidade dos professores de ginástica das instituições de ensino superior do estado do Paraná. 1998. cap. I, p. 5-38. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

_____. **Motricidade Humana**: a complexidade e a práxis educativa. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade da Beira Interior, Universidade de Covilha, Portugal.

PESSANHA, José A. M. **Os pré-socráticos, vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção os Pensadores).

PIRES, Antonio Geraldo Magalhães Gomes. **A Educação Física e o Corpo**: Concepções de Mestrados (Dissertação de Mestrado), Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 1990.

PLATÃO. **Vida e obra**: seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 2ª. edição. São Paulo: Abril Cultural, Coleção os Pensadores, 1979.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª. edição, São Paulo: Atlas, 1999.

SALADINI, Ana Cláudia. **A Educação Física e a tomada de consciência da ação motora da criança**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 14ª. edição, Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SÉRGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

_____. “Educação Motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana”. In: DE MARCO, A. (org.). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Um corte epistemológico**: da Educação Física à motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História**. 2ª. edição, Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Aprender a Produzir e Mediar Conhecimentos**: Um Olhar sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Revista Motrivivência, Ano XI, nº 13, págs. 11-34, Florianópolis: UFSC, 1999.

WEIGERT, Durval Adolar (org.). **Introdução ao Estudo da Educação Física:** caderno didático-pedagógico. Londrina, 1998.

WIKIPÉDIA. Londrina, 2008. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Edgar_Morin>. Acesso em 25 fev. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO**Prezado(a) Professor(a)**

Para melhorar qualitativamente e ampliarmos nossas ações como professora de Educação Física escolar, buscamos nos especializar em um curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Como parte de nossos estudos, sob a forma de pesquisas, necessitamos da elaboração de nossa dissertação. Estamos desenvolvendo um estudo sobre a Concepção de Corpo dos professores de Educação Física, e escolhemos os professores desta rede municipal de ensino — Cambé (PR) — como amostra para nossa pesquisa.

Para tanto, estamos solicitando a gentileza de vossa senhoria em responder o questionário anexo. Informamos que os dados constituirão material de pesquisa, mas manteremos seu nome em sigilo. Contudo, necessitamos que assine, no espaço indicado a seguir, autorizando a utilização de suas respostas para compor nosso estudo.

Desde já muito obrigada.

Atenciosamente,

Prof.^a Carolini Aparecida Oliveira Campanholi

Nome: _____ RG _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação, Comunicação e Artes
Programa de Mestrado em Educação****Questionário**

- 1- Professor(a) número: _____
- 2- Idade: _____ sexo: _____
- 3- Instituição de formação no curso em Educação Física: _____
- 4- A instituição é: () Pública () Privada
- 5- Ano de ingresso no curso: _____ Ano de conclusão do curso: _____
- 6- O curso de Educação Física no qual se formou foi:
() Licenciatura () Bacharelado () Ambos
- 7- Possui curso de Especialização?
() Sim () Não Em qual área? _____
- 8- Possui Mestrado?
() Sim () Não Em qual área? _____
- 9- Há quantos anos atua como professor de Educação Física na escola? _____
- 10- Em qual nível de escolaridade está atuando?
Educação Infantil: _____ anos Ensino Fundamental: _____ anos
- 11- Atua como professor de Educação Física escolar no município de Cambe (PR)
há quanto tempo? _____

APÊNDICE C
ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

APÊNDICE C – ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A UNIDUALIDADE HUMANA PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE CONCEPÇÃO NÃO LINEAR DE CORPO SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Roteiro da entrevista

- 01-Para você, o que representa a expressão corpo para a Educação Física na escola?
- 02-Esse seu entendimento de corpo para a Educação Física na escola pode ser objeto de ensino? O professor deve ensinar isso?
- 03-Esse seu entendimento de corpo para a Educação Física na escola pode ser objeto de aprendizagem? O aluno deve aprender isso?
- 04-Como organizar no currículo da Educação Física esse seu entendimento de corpo?
- 05-Sendo a avaliação importante no processo de ensino e aprendizagem, como você avalia se de fato o aluno aprendeu?
- 06-Para você o que significa corpo-sujeito?
- 07-Para você o que significa corpo-objeto?
- 08-Para a Educação Física na escola, quais destas concepções de corpo são adequadas: corpo-sujeito ou corpo-objeto?
- 09-Para você os conteúdos da Educação Física escolar deveriam ser distintos entre as meninas e os meninos?
- 10- Qual é sua opinião sobre as instancias razão e emoção? São distintas? São separadas e manifestam-se separadas no ser humano? Você entende razão e emoção como antagônicas?

- 11- Qual é sua opinião com relação à Educação Física na escola diante da seguinte afirmação: “O corpo é a morada da alma”?
- 12- Existe alguma mudança na relação pedagógica e no tratamento dado ao aluno pelo professor quando se altera a compreensão da Educação Física na escola de área de atividade para área de conhecimento? O que muda para o professor e o que muda para o aluno?
- 13- O fato de o aluno não realizar a parte motora/prática em uma determinada aula acarreta a impossibilidade de ele compreender o conteúdo em questão?
- 14- Que indícios o aluno apresenta que lhe garantem que houve compreensão e aprendizagem?

Transcrição das entrevistas

Entrevista Professor 1

Pergunta 01

- Corpo seria, seria não, é pra mim não só a parte física, mas tudo aquilo que está relacionado ao que o corpo vive, as relações que o corpo passa além da parte física.

Pergunta 02

- Eu acredito que sim.

Pergunta 03

- Com certeza.

Pergunta 04

- Como organizar no currículo? (Pausa grande do professor, pensando) difícil responder isso hein, eu não sei se ele apareceria na minha forma de montá-lo, mas eu acredito que assim na vivência de aula cotidiana isso tem que surgir, na colocação dos conteúdos isso tem que ir acontecendo, a concepção não é um conteúdo ela não tem um momento para aparecer ela deverá estar presente em todos os momentos, este seria o meu posicionamento.

Pergunta 05

- Primeiro seria observando como que ele apresenta diagnosticamente, o que que a criança trouxe pra aula, no início do ano, no início do seu processo de estudo e como que ele chegaria no futuro, a partir de cada aula como que as vivências que ele trouxe seriam modificadas através dessa observação.

- Aham, então por observação você avalia?

- isso.

Pergunta 06

- Um corpo que reage á partir do que chega até ele, a partir do que é aprendido, a partir das relações que ele tem com outras pessoas, com a natureza, com suas vivências.

Pergunta 07

- Um corpo que só executa, que só recebe e que não transforma o que está recebendo.

Pergunta 08

- Corpo-sujeito, com certeza.

Pergunta 09

- Não, a gente vê que isso acontecer, muitas vezes isso acontece, mas que não deveria até por que isso já é uma... essa coisa de ter separação masculina e feminina em geral foi imposto né, não é algo natural da pessoa, é algo que foi imposto pela própria aprendizagem, pela própria historicidade das pessoas.

Pergunta 10

(Pausa grande do professor) - De imediato acho que eu não teria uma resposta pronta pra isso não, como que é a pergunta mesmo?

- **Pode perguntar professor, sem problemas; qual a sua opinião sobre as instâncias razão e emoção?**

- Qual a minha opinião sobre as instancias razão e emoção?

- **Não restritamente do aluno, mas do ser humano num geral.**

- Olha eu não consigo muito separar uma da outra, mas razão seria mais relacionado as coisas mais lógicas assim, mais previsíveis de acontecer, e a emoção pra mim seria relacionada as coisas mais imprevisíveis, as coisas que eu não tenho domínio sobre elas.

- **Ahan, elas são distintas então? A razão e a emoção?**

- Eu não consigo separá-las não, de certa maneira eu não consigo separá-las eu acho que elas acontecem... estão ligadas mas são distintas.

- **Para você razão e emoção são antagônicas?**

- Não, não são tão antagônicas, são distintas.

Pergunta 11

- O corpo é a morada da alma? Concordo ele é que nos proporciona o movimento.

Pergunta 12

- Sim, muda sim, se for apenas a atividade pela atividade o aluno irá apenas executar e o professor apenas repassar o que deve ser feito, já quando se trabalha o conhecimento o aluno tem que refletir e o professor deve proporcionar essa reflexão.

Pergunta 13

- Se isso não acontecer sempre acho que não.

Pergunta 14

- Quando verificamos que ele compreendeu o movimento.

- **Essa verificação se dá com relação á execução?**

- Isso, mas também pela participação e envolvimento durante as aulas, o quanto ele se desenvolveu como um todo desde o início do ano.

- **Muito obrigada professor.**

Entrevista Professor 2

Pergunta 01

- Ai... eu não sei responder isso não.

- **Não professor, fica tranquilo não há certo ou errado é a sua compreensão disso enquanto professor.**

- Eu vejo assim, na questão da Educação Física para o professor o corpo é nosso instrumento de trabalho né, é onde é o ponto focal que a gente tem que direcionar as nossas atividades, tudo que a gente vai fazer a gente tem que trabalhar pensando no corpo da criança no desenvolvimento motor por completo.

Pergunta 02

- Eu creio que sim.

Pergunta 03

- O aluno, eu acho que deve sim.

Pergunta 04

- Mas como assim organizar no currículo?

- **Como essa sua compreensão de corpo aparece e se organiza no currículo que vocês utilizam?**

- No meu caso ele aparece através das atividades, dos conteúdos que são programados e dentre os nossos conteúdos tem alguns que são direcionados a trabalhar com o corpo, se bem que todas as atividades agente trabalha com o corpo né, mas tem alguns momentos assim que é direcionado ao conteúdo próprio corpo.

Pergunta 05

- A eu... as minhas avaliações sobre o aprendizado dos alunos é mais por observação mesmo, a gente trabalha os conteúdos e observa se está sendo feito da forma correta ou da forma mais próxima do correto, ainda que muitos não consigam executar.

Pergunta 06

- Corpo-sujeito... algum dia eu já ouvi isso mas eu não to me lembrando muito bem.

- **Assim, o que te vem a cabeça a respeito desse termo, sua opinião com base nos seus conhecimentos?**

- O que me lembra a questão da palavra sujeito como o principal, o principal do ser humano.

Pergunta 07

- Corpo-objeto... pra mim seria o objeto de trabalho, eu penso essa expressão nesse sentido.

Pergunta 08

- A eu não sei qual é a mais adequada, mas acredito que seria as duas, uma complementando a outra, tipo relacionando com tudo o que eu falei.

Pergunta 09

- Eu acho que não... mas assim durante as atividades o professor pode estar direcionando por exemplo a carga, se ele vê que tem meninas que tem mais dificuldade em algum item ou mesmo os meninos... estar pegando mais leve com estas pessoas, ou seja a questão de avaliar dele ele levar em conta isso também, não exigir tanto de uma pessoa que não pode e não tem condições de executar da forma que se espera.

Pergunta 10

- Da criança?
- **Do ser humano no geral.**
- A são distintas né, na minha opinião é que assim... é relacionado a aula?
- **Em tudo, em toda vida.**
- Seria na mesma pessoa essa diferença?
- **Sim, na mesma pessoa.**
- Tem diferença sim, são distintas.
- **São separadas e manifestam-se separadas no ser humano?**
- Também acho que sim.
- **Você entende razão e emoção como antagônicas?**
- No meu caso normalmente elas são antagônicas, mas não deixo de às vezes agir com razão e às vezes com emoção, mas cada uma á seu tempo.
- **Você percebe que aparecem separadas então?**
- Sim em momentos diferentes.

Pergunta 11

- Eu creio que sim.
- **Você concorda então que o corpo é como uma casa pra alguma alma superior a esse corpo, algo que o controla?**
- Sim, é para isso que ele serve.

Pergunta 12

- Se existe uma diferença?
- **Existe mudança na tua relação pedagógica com o aluno quando você compreende a Educação Física enquanto área de atividade ou quando você compreende enquanto área de conhecimento, tem diferença no seu trabalho na sua atuação?**
- Tem.
- **Em que?**
- Assim, se por exemplo a gente está trabalhando direcionado pra uma área de conhecimento ou por uma área de atividade eu acho que o trabalho toma um rumo diferente. A diferença é na hora de aplicar, se você trabalha com foco no conhecimento você trabalha o conhecimento com foco no aluno, agora se você trabalha na área de atividade você trabalha a atividade como ponto principal, sem objetivos maiores.
- **Nesse sentido o que muda nessa aula, de uma pra outra, mais especificamente o que muda para o professor e o que muda para o aluno quando a aula vai de área de atividade para área de conhecimento?**
- Eu acho que muda a forma de trabalhar, que é o direcionamento da aula.
- **Isso para você, para o professor?**
- Isso.
- **E para o aluno?**
- Para o aluno eu acho que ele nem percebe essa diferença, porque o aluno ta lá pra brincar pra fazer a atividade, e se você chega com uma atividade ou outra é independente pra ele, porque normalmente o aluno tem algumas atividades que ele tem preferência que ele já conhece, mas nada impede dele estar conhecendo o novo também, se o professor tiver uma forma de passar isso ele vai receber como conhecimento.

Pergunta 13

- Acho que não, se a criança estiver por exemplo, sentada assistindo a aula acho que ela tem como ela compreender da mesma forma.
- **Mas isso vai acarretar no caso a sua avaliação?**
- Para com aquela criança?
- **Não, ta mas aí no caso quando eu te perguntei sobre a avaliação você me disse que avaliava pela parte motora, e nesse caso como fica?**

- Mas só nesse dia acho que não teria problema, porque daí a gente estaria avaliando constantemente, eu mesmo não tenho um dia específico pra avaliar.
- **Ahan. Mas vamos supor, se essa criança ficar um mês afastada e você estiver ministrando um conteúdo de tópico pequeno que se esgota em um mês?**
- É aí no caso essa criança perderá em termos de qualidade de compreensão sim.

Pergunta 14

- A forma de execução que lhe foi passado e que ele apresenta e a diferença de quando ele começou a fazer determinada atividade para o momento em que ele está fazendo aquela atividade, o crescimento.
- **Seria o progresso motor então?**
- Isso.
- **Tudo bem professor muito obrigado.**

Entrevista Professor 3

Pergunta 01

- O corpo... o corpo é o símbolo da Educação Física né, é a área do conhecimento né, da Educação Física.

Pergunta 02

- Com certeza, ele é o objeto de ensino da Educação Física.
- **É o que você deve ensinar? Dessa maneira?**
- Ahan, com certeza.

Pergunta 03

- Deve, com certeza, estão ligados né, ensino e aprendizagem.

Pergunta 04

- Como organizar no currículo?
- **É.**
- É... eu digo que no currículo de Educação Física tem as cinco disciplinas que é os jogos, a dança... o... os jogos, a dança... ai fugiu da mente agora... (TEMPO), os jogos, a dança, lutas, é... ai não sei... jogos, danças, lutas, atividades recreativas, ginástica, é... coordenação motora; ampla, fina... né, visomotora; e tantas outras né, um leque de abrangência.
- **Aí no caso eu havia perguntado como organizar no currículo da Educação Física esse seu entendimento de corpo? Aí no caso ele aparece...?**
- Isso, nesses conteúdos ele aparece.

Pergunta 05

- Como que eu avalio?
- **Aham.**
- Eu costumo mexer com um conteúdo só durante três aulas, e observo se realmente ele aprendeu, se ele não aprendeu ainda, mesmo que eu passei para um outro conteúdo eu retomo esse conteúdo, né, e às vezes até, faço uma separação de algumas crianças que não aprenderam aquele conteúdo, deixo algumas com uma atividade e volto pra essas crianças dando seqüência aquele não aprendeu.
- **Então, mas como que acontece essa avaliação.**
- Essa avaliação acontece no final de cada conteúdo.
- **Atá.**
- Que daí você percebeu que aqueles alunos ainda não conseguiram aprender, então você volta, retorna.

- E você percebe por...?

- Durante o desenvolvimento das aulas, por observação.

Pergunta 06

- Corpo-sujeito... a eu acredito que é um corpo aprisionado, sujeito a tudo. Obrigado a fazer as coisas.

- Professora, quero dizer com a palavra sujeito o mesmo que indivíduo, não é sujeito no sentido de se sujeitar a algo.

- Até, então acredito que seja o corpo que pensa e realiza as coisas.

Pergunta 07

- Corpo-objeto é um corpo explorado, por exemplo tenho alunos na escola que trabalho pelo Estado do noturno, e eles chegam cansados na escola pra estudar, um corpo explorado pelo trabalho, um corpo-objeto. Sem muita escolha entende.

- Sim, mas na Educação Física como fica isso?

- Na Educação Física é quando o aluno também faz as coisas, as atividades sem saber de nada.

Pergunta 08

- Acho que eu fico com o corpo-sujeito.

Pergunta 09

- Não, não vejo necessidade. É a mesma coisa para os dois.

Pergunta 10

- São. A razão nos guia naquilo que devemos resolver, decidir, já a emoção é para o que sentimos.

- Elas são separadas e manifestam-se separadas no ser humano?

- Sim, elas são separadas, mas não sei se manifestam-se separadas? Elas estão presentes às vezes juntas misturadas, as vezes o que eu realmente quero pode ser da razão, ter razão.

- Para você razão e emoção são antagônicas?

- Não, não são.

Pergunta 11

- O corpo é a morada da alma... ah... não sei... acho que sim, você quer dizer como se o corpo fosse a casa da alma?

- Sim, o corpo como moradia de uma alma, que a habita.

- A sim, é, o corpo é quem se move, se movimenta, é ele que conduz.

Pergunta 12

- Para mim a Educação Física é uma área de conhecimento. Eu acredito que existe a mudança quando trabalhamos a atividade e quando trabalhamos o conhecimento.

- Sim, mas e quanto às mudanças, o que muda para o professor e o que muda para o aluno?

- Para o professor muda a aula, se ele ensina ou se apenas dá atividades por dar, quanto ao aluno acho que não muda nada, pra ele a Educação Física é sempre atividade.

Pergunta 13

- Acho que não, se ele ficar ali sentado prestando atenção não tem problema, ele vai aprender.

Pergunta 14

- Quando o aluno participa.

- Mas quais as pistas que ele lhe dá? Como verifica se ele aprendeu?

- Seria como ele participa, faz as coisas.
- **Você quer dizer quando o aluno faz as atividades motoras?**
- É, quando eu observo que ele está fazendo certo, que ele melhorou do começo, de quando eu iniciei aquele conteúdo.
- **Ahan, é pela observação da execução de movimentos?**
- Isso, isso mesmo.
- **Tudo bem então professora, muito obrigada.**

Entrevista Professor 4

Pergunta 01

- Corpo... é com o corpo que trabalhamos, é para ele e com ele que o trabalho da Educação Física se faz.

Pergunta 02

- Acredito que o professor deve mostrar ao aluno os cuidados que ele deve ter com o corpo, como lidar com o corpo... acredito que pode sim ser objeto de ensino.

Pergunta 03

- Sim, com certeza.

Pergunta 04

- Organizar no currículo...? Creio que o corpo está sempre presente em todas as atividades que aplicamos, em poucas atividades não utilizamos ele, mas como disse ele é o nosso foco de trabalho o foco da Educação Física então está sempre presente no currículo.
- **Quais seriam estas poucas atividades em que o corpo não é utilizado?**
- Quando por algum motivo ou outro as aulas são teóricas e não práticas.
- **E quais seriam estes motivos?**
- Impossibilidade de utilizar a quadra, chuva e aí temos que dar aula na sala.

Pergunta 05

- Como eu avalio... não tenho nada sistematizado não, porque a Educação Física nesta faixa etária não exige nota.
- **Aham, mas você utiliza algum meio para verificar se o aluno aprendeu, compreendeu o conteúdo?**
- A sim, a gente analisa mais por observação mesmo, se ele depois da aula teve progressos, se consegue realizar as atividades propostas.

Pergunta 06

- Corpo-sujeito... isso é difícil hein... rsss.
- **O que te lembra este termo professora?**
- A é o corpo vivo, o corpo de alguém mais especificamente de um cidadão por exemplo.

Pergunta 07

- Corpo-objeto, para mim é um corpo sem vida, vamos dizer assim não necessariamente morto, mas sem vida no sentido de participação entende seria o oposto do corpo-sujeito que você me perguntou.
- **Tudo bem, mas me explique melhor.**
- A o corpo-objeto seria como alguém que não tem participação e não tem vontade própria, é um corpo apenas, morto ou vivo.

Pergunta 08

- Na escola o mais adequado com certeza é o corpo-sujeito.

Pergunta 09

- Eu acho que não, pelo menos eu não separo, principalmente nesta faixa etária dos 6 aos 9 anos as crianças, tanto as meninas como os meninos recebem bem as mesmas atividades.

Pergunta 10

- Razão e emoção... a são né, são sim.

- **Razão e emoção são separadas e manifestam-se separadas no ser humano?**

- Sim, tem horas em que utilizamos mais um do que a outra, ou que precisamos utilizar uma ao invés da outra.

- **Você entende razão e emoção como antagônicas?**

- Antagônicas... mas em que sentido?

- **É se você as entende como opostas?**

- A sim, são opostas, são diferentes, como eu disse tem momentos em que usamos uma e momentos que usamos a outra.

Pergunta 11

- O corpo é o que?

- **“O corpo é a morada da alma”, você concorda com essa expressão?**

- Acredito que sim né, ele serve mesmo como uma casa pra nossa alma.

Pergunta 12

- A eu acho que não, pois o professor é o mesmo tanto quando ele lida com o conteúdo como quando ele aplica atividade.

- **Sim, ele é o mesmo, mas quanto a relação pedagógica de entendimento da Educação Física, se esta se altera de área de atividade para área de conhecimento, muda a relação pedagógica?**

- A sim, acho que muda um pouco no sentido da postura do professor, quando ele está dando um conteúdo importante ou quando ele está apenas aplicando uma atividade recreativa por exemplo, acho que muda nesse sentido.

- **E o que muda para o professor e o que muda para o aluno?**

- Como eu disse para o professor muda a postura dele diante dos alunos, e para os alunos muda também, pois se estão recebendo algum conteúdo terão que prestar mais atenção do que se estivessem apenas brincando por exemplo.

Pergunta 13

- Acho que não, mas seria em uma aula apenas?

- **Sim.**

- Se ele estiver observando, se interagindo do que está acontecendo da aula não, agora se essa falta de participação for constante ele vai ser prejudicado.

- **Você quer dizer falta de participação prática e não de presença e observação, porque ele estará ali presente mas não realizando a atividade?**

- A sim, isso a parte prática, porque se ela não participar não fizer as atividades como vai aprender né.

Pergunta 14

- Quais os indícios...?

- **O que te faz perceber ou até mesmo ter certeza que o aluno compreendeu o conteúdo?**

- A.. quando vemos ele fazer corretamente o que lhe foi solicitado, quando acompanha a aulas.

- **Seria então por observação?**

- Sim, quando observamos o que ele faz se aprendeu, se melhorou de como era antes.

- **Ahan, tudo bem então professora, muito obrigado.**

Entrevista Professor 5

Pergunta 01

- É tudo o que a criança consegue se expressar né, todo movimento, todo o seu sentimento através do movimento corporal.

- **Ahan. Por ele?**

- Isso por ele, pelo corpo.

Pergunta 02

- Lógico ele tem que mostrar pra criança o quanto ele pode expor seu corpo, o que ele pode fazer com o corpo, que na verdade é através do corpo que ele expressa o seu sentimento, então ele tem que entender o seu corpo, e através dele sim se educar e aprender coisas diferentes.

Pergunta 03

- Assim, eu acho que é necessário né, ele conhecer, entender o seu corpo para poder conviver com os demais dentro de uma sociedade né, que ele tem que aprender a se locomover ter respeito pelos outros, é uma questão de socialização.

Pergunta 04

- Eu acho que dentro das próprias atividades que a gente trabalha no dia-a-dia né, no entendimento, nas discussões, o que representa o corpo naquela tal situação, está presente constantemente, todos os movimentos que a gente trabalha com eles, pra eles vivenciarem o corpo é o principal objeto.

Pergunta 05

- Eu acho que é... como eu acompanho eles por um período de 2 a 3 anos, a gente observa a evolução no sentido de o que ele progrediu em relação ao ser corpo, por exemplo eu tenho crianças que na pré-escola; por exemplo, eu trabalho com ginástica; ele não conseguiu trabalhar aquele movimento naquele período curto, então a gente retoma estes conteúdos estes movimentos que a criança possa vivenciar e aí sim daí 2, 3 anos ter essa experiência.

- **Isso com situações motoras mesmo?**

- Isso é, com situações motoras, e também a gente vê muito a questão do que a criança evolui assim na parte de... o seu corpo com relação ao do outro, assim as situações de agressividade, então é o corpo como um todo.

- **Ahan, aí no caso de uma criança, vamos supor uma turma de terceira série que você está acompanhando a tempo, aí se entrar um aluno novo, como você encaminha essa avaliação?**

- A sim, é aí é uma questão de analisar, mas eu não tenho essa noção, eu acompanho mais as crianças que já tem uns 2, 3 anos comigo, daí eu tenho uma avaliação mais exata pra falar, e eu trabalho muito junto com o professor de sala né, pra gente poder avaliar como é o seu corpo fora na Educação Física e o seu corpo dentro da sala de aula, o que ele conseguiu aprender, seus movimentos, então isso é muito discutido, pois eu trabalho mais com pré e primeira série.

Pergunta 06

- A é a criança realmente se expressando através do seu corpo.

Pergunta 07

- O corpo como meio de locomoção, que com aquilo ele pode conseguir tal coisa, tipo assim é através do meu corpo que eu vou conseguir suprir minhas necessidades.

- **Tipo, é o corpo que te possibilita?**

- Sim, isso.

Pergunta 08

- Corpo como sujeito, porque é ele o centro de todo movimento.

- **Ahan, ai no caso como você definiu pra mim corpo-objeto como sendo o que possibilita a realização das coisas, como fica se você optou pelo corpo-sujeito como sendo a concepção mais adequada para a Educação Física escolar?**

- É o corpo-sujeito seria mais no caso da criança se expressar e o corpo-objeto eu entendo mais como uma necessidade, é quando diz respeito as necessidades de sobrevivência.

Pergunta 09

- Não, eu acho que deveria continuar da mesma forma, como é tudo é possível né, é lógico que tem seus graus de dificuldade, mas eu não diria entre meninas e meninos eu diria talvez faixa etária.

Pergunta 10

- Olha eu acredito que não, o que eu expresse é aquilo que eu sinto, então de repente a criança é agressiva é revoltada ela vai expressar através dos seus movimentos, na sua reação com os demais coleguinhas.

- **Elas são separadas e manifestam-se separadas no ser humano?**

- Não, não.

- **Você entende razão e emoção são antagônicas?**

- Não, pra mim são juntas.

Pergunta 11

- Repetindo o que eu já disse, é através do corpo que eu manifesto as minhas emoções.

- **Ahan, então ele é mesmo o meio?**

- É, ele é o meio que eu me mostro perante a sociedade.

Pergunta 12

- Eu acho que é englobado os dois, a criança a gente trabalha com a criança, a gente mostra pra ela o que é possível ela fazer e já mostrando pra ela o que ela pode aproveitar de tudo isso.

- **O que muda para o professor e o que muda para o aluno entre essa visão de Educação Física como área de atividade e área de conhecimento?**

- Eu acredito que o aluno consiga entender esse conjunto né, entre o fazer e o conhecer o por que, e pra nós professores essa diferença é bem mais clara do que pra eles.

Pergunta 13

- Eu acredito que não seja tanto, 100%, mas se isso se repetir sempre ela terá dificuldade sim, mas acho que uma vez ou outra não tem tanto problema, ainda mais com a faixa etária que trabalho é difícil a criança não querer participar da aula, só às vezes por um motivo ou outro, o que já é diferente dos alunos de 5^a. a 8^a. séries, estes tem mais resistência em fazer as atividades.

Pergunta 14

- Acho que só o próprio fato deles pedirem para repetir as atividades... aquele conteúdo, nisso a gente vê que ele entendeu que realmente ele gostou e que ele quer fazer aquela atividade que foi agradável. E em outras situações, por exemplo, fora do período das aulas de Educação Física a gente percebe o quanto ele assimilou, o que ele pede pra fazer ou em outras situações atitudinais dele a gente percebe esse conhecimento que foi trabalhado.

- **Bom professora muito obrigada pela colaboração.**

Entrevista Professor 6

Pergunta 01

- O corpo é o nosso objeto de trabalho, é com ele que lidamos, com o corpo do aluno.

Pergunta 02

- A sim né, é sobre o corpo que eu ensino.

- **Então professor, no caso você, ensina para o aluno essa sua maneira de conceber o corpo?**

- Sim, o aluno deve pelo corpo aprender como trabalhá-lo, como agir... acho que nesse sentido.

Pergunta 03

- Sim, se eu ensino, ele deve aprender... com certeza, uma coisa leva a outra.

Pergunta 04

- No currículo como? Nas atividades você quer dizer?

- **Quero dizer no currículo que norteia a disciplina de Educação Física do município, ou mesmo da escola, como esse seu entendimento de corpo aparece e se organiza nesse currículo?**

- A ele aparece sempre, se ele é nosso objeto de trabalho ele vai sempre aparecer nas atividades, nas aulas... isso é constante.

Pergunta 05

- Então, nessa faixa etária a Educação Física não tem nota né, mas eu avalio observando as aulas, como os alunos se desenvolvem.

- **Aham, mas você utiliza algum meio para verificar se o aluno aprendeu?**

- A é por observação mesmo.

Pergunta 06

- Corpo-sujeito... hum... acho que é o corpo do aluno, no nosso caso aqui né, como falei é o corpo nosso objeto de trabalho, mas todos nós somos corpo-sujeito eu acho.

Pergunta 07

- Corpo-objeto... ai acho que a diferença dele para o outro (corpo-sujeito) é que este é visto como um objeto mesmo, mais mecânico não sei?! É isso que o termo me lembra pelo menos.

Pergunta 08

- A o corpo-sujeito né, pois todos nós temos um corpo que tem vida e não apenas um corpo como simples objeto.

Pergunta 09

- Eu acho que não, as aulas são mistas e não tenho problemas com isso, uma vez ou outra em alguma atividade temos é claro que fazer umas adaptações mas nada que atrapalhe as atividades.

Pergunta 10

- Razão e emoção... acho que a razão é a nossa parte que nos guia de maneira digamos mais sensata e a emoção é tudo aquilo que vem da vontade sem pensar nas conseqüências.

- **Então elas são distintas?**

- A são né, são sim.

- **Razão e emoção são separadas e manifestam-se separadas no ser humano?**

- São, são separadas, tem horas que usamos uma e horas que usamos a outra.

- **Você entende razão e emoção como antagônicas?**

- Sim, pois muitas vezes temos que tomar cuidado em nossas decisões, pois “queremos” ir pelo caminho da emoção mas o correto, o que precisamos é ir pelo caminho da razão... eu pelo menos considero como antagônicas.

Pergunta 11

- A eu acho que é o corpo que serve como casa para a alma, é isso?

- **Veja bem professor não tem certo ou errado aqui é o seu entendimento a respeito das questões que estamos conversando, no caso da expressão: “O corpo é a morada da alma”, você concorda com essa expressão?**

- Concordo, é no corpo que vive nossos sentimentos, tudo que pensamos, a nossa alma, se não fosse o corpo como nos locomoveríamos né?! Acho que o corpo é a maneira de existirmos materialmente digamos assim.

Pergunta 12

- Hum deixa eu pensar... acho que o professor tem que se dedicar mais quando trata do conteúdo do que quando apenas está dando a atividade, mas acho que a diferença é só nesse sentido.

- **E o que muda para o professor e o que muda para o aluno?**

- A como eu disse para o professor muda que ele tem que se dedicar um pouco mais, mas para o aluno acho que não muda nada não.

Pergunta 13

- A depende, se é uma atividade muito diferente que o aluno não está acostumado a fazer ele vai sair perdendo se não experimentar a atividade, se só olhar os colegas.

- **Mas então este aluno se não fizer a atividade não compreenderá?**

- A sim, ele pode até entender, mas não vai ser a mesma coisa que se ele fizer a aula entende.

Pergunta 14

- Isso a gente vê por observação, se o aluno entendeu a explicação, se ele faz corretamente aquilo que foi proposto na aula.

- **Seria então por observação?**

- Sim.

- **Ahan, professor muito obrigado pela sua colaboração.**