



REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional


PUCPRESS

Complexidade e Educação Física. Para pensar a corporeidade¹

Complexity and Physical Education. To think about corporeality

Complejidad y Educación Física. Pensar en la corporeidad

Amparo Villa Cupolillo ^[a] 

Seropédica, RJ, Brasil

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Como citar: CUPOLILLO, A. V. Complexidade e Educação Física. Para pensar a corporeidade. *Revista Diálogo Educacional*, v. 23, n. 78, p. 1244-1257, 2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.DS19>

Resumo

Este trabalho tem como objetivo colocar em diálogo dois campos postos historicamente em oposição: conhecimento e corpo. O intuito é o de possibilitar outras formas de intervenção na escola e na formação de professores que valorizem as diferentes dimensões humanas pelas quais o conhecimento se expressa, especialmente aquela que se enuncia através da corporeidade. Fundamentada na epistemologia da complexidade e mergulhada nos estudos com os cotidianos, a discussão desloca-se da noção de sujeito conferida pela modernidade, que desconsidera a complexidade da formação e da articulação genética e cultural na constituição do humano e, com ancoragem nos trabalhos de autores que entendem o ser humano como um 'corposujeito' ou uma 'menteincorporada', busca oferecer subsídios que promovam uma desordem na concepção impermeável de conhecimento com a qual a escola vem trabalhando, permitindo maior amplitude de compreensão da complexidade do que é próprio do humano. A investigação sugere que acolher as diferentes e variadas formas de expressão de conhecimentos que se enunciam, especialmente, através da corporeidade, pode significar para a Educação Física e para a escola um importante passo na tentativa de superar o modelo disciplinar e controlador no trato corporal, possibilitando a abertura de fronteiras que deem passagem ao diálogo entre os diferentes campos de saber que se entrecruzam no

¹ O presente artigo é fruto da tese de 2021, *Corporeidade e Conhecimento Diálogos necessários à Educação Física e à escola*.

[a] Doutora em Educação, e-mail: amparo@ufrj.br

cotidiano escolar, tornando a escola mais potente e capaz de reconhecer diferentes formas de expressão de saberes e formas de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Complexidade. Corposujeitos. Cotidiano escolar. Conhecimento.

Abstract

This work aims to bring into dialogue two areas historically placed in opposition: knowledge and body. The purpose is to enable other forms of intervention at school and in teacher education that value the different human dimensions through which knowledge is expressed, especially the one enunciated through corporeality. Based on the epistemology of complexity and immersed in studies of everyday life, the discussion moves away from the notion of subject conferred by modernity, which disregards the complexity of formation and genetic and cultural articulation in the constitution of the human being. Anchored in the work of authors who understand the human being as a 'subject-body' or a 'mind-incorporated' seeks to offer subsidies that promote a disorder in the impermeable conception of knowledge with which the school has been working, allowing a greater understanding of the complexity of what is proper to the human being. The research suggests that welcoming the different and varied forms of expression of knowledge that are enunciated, especially, through corporeality, can mean for Physical Education and school an important step in trying to overcome the disciplinary and controlling model in the body, tract allowing the opening of borders that give way to the dialogue between the different fields of knowledge the intersect in the school daily, making the school more powerful and able to recognize different forms of expression of knowledge and ways of being in the world.

Keywords: Complexity. Subject bodies. School life daily. Knowledge.

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación es poner en diálogo dos campos que históricamente han estado en oposición: el conocimiento y el cuerpo. El propósito es posibilitar otras formas de intervención en la escuela y en la formación docente que valoren las diferentes dimensiones humanas a través de las cuales se expresa el conocimiento, especialmente aquel que se enuncia a través de la corporeidad. Basada en la epistemología de la complejidad e inmersa de estudios de la vida cotidiana, la discusión se desplaza desde la noción de sujeto conferida por la modernidad, que desconsidera la complejidad de la formación y la articulación genética y cultural en la constitución del humano y, anclada en el trabajo de autores que entienden al ser humano como un 'cuerposujeto' o una 'menteincorporada', busca ofrecer subsidios que promuevan un desorden en la concepción impermeable del saber con el que ha venido trabajando la escuela, permitiendo una mayor amplitud de comprensión de la complejidad de lo que es propio del humano. La investigación sugiere que acoger las diferentes y variadas formas de expresión de conocimientos que se enuncian, sobre todo, a través de la corporalidad, puede significar para la Educación Física y para la escuela un importante avance en el intento de superar el modelo disciplinario y controlador en el trato corporal, posibilitando la apertura de fronteras que den paso al diálogo entre los diversos saberes que se entrecruzan en el cotidiano escolar, convirtiendo a la escuela más poderosa y capaz de reconocer diferentes formas de expresión de saberes y maneras de ser y estar en el mundo.

Palabras clave: Complejidad. Cuerposujeto. Menteincorporada. Rutina escolar. Conocimiento.

Introdução

Muitas têm sido as tentativas de focar a questão do corpo humano. Diversas áreas do conhecimento, como a biologia, a antropologia, a sociologia, a história, a filosofia, a medicina, a educação física, dentre outras, buscam um estatuto científico que delimite uma abordagem mais próxima do que pode ser descrito como 'corpo'. Aceitando a reflexão de Morin (1991) acerca do rompimento das barreiras dos campos de saberes, é possível afirmar que se cada uma delas pode oferecer conhecimentos significativos, nenhuma, isoladamente, pode avançar e apresentar uma discussão que possibilite uma apreensão completa da complexidade que envolve a questão.

Por outro lado, o risco de romper as barreiras dos campos de saberes científicos exige mais cuidados e atenção, já que transitaremos por diversas perspectivas complementares e, muitas vezes, ambíguas e/ou contraditórias. Articular esses pressupostos não é tarefa fácil; porém, constitui-se como instigante e, do certo ponto de vista, facilitadora de uma compreensão multifacetada acerca do corpo.

A epistemologia da complexidade, que tem em Morin seu protagonista, considera que apesar dos avanços propiciados pela ciência moderna, esta busca na fragmentação, na disjunção e na simplificação do conhecimento a base para a compreensão do mundo. Perseguindo verdades únicas, absolutas, empírica e matematicamente verificáveis, a ciência reduziu os fatos e acontecimentos do mundo físico e social na tentativa de que o estudo especializado das partes pudesse dar acesso ao todo. As ambiguidades e contradições foram banidas e identificadas como equívocos, e as incertezas consideradas como ausência de conhecimento.

Entretanto, a ciência não deu conta de dissipar os erros, a ignorância e a cegueira diante de fatos e acontecimentos do mundo, acabando por gerar o que Morin denomina 'patologia do saber': continuamos a considerar que o que estamos vendo é a única realidade possível.

O termo 'complexidade', que a princípio pode remeter a algo confuso e inexplicável, é utilizado para designar um "tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados". Para Morin, a epistemologia da complexidade, que aparece como uma possibilidade de saída paradigmática da ciência, tem como intuito viabilizar uma compreensão que dê conta da complexidade que envolve o mundo, incorporando a incerteza, o acaso, o aleatório, a ordem, e a desordem na configuração dos fatos, acontecimentos e fenômenos físicos e sociais.

Eis um grande desafio da complexidade: compreender o mundo num esforço de desconstruir a linearidade, a simplificação, a fragmentação, a redução, sem abdicar da tentativa de construir sempre novos e mais aprofundados conhecimentos, sabendo-os, de antemão, incertos e provisórios. O dado novo não é exatamente a provisoriedade do conhecimento - isto a ciência moderna sempre soube -, mas a inclusão da incerteza, da impossibilidade de acesso à totalidade dos fatos e do acaso. Não como momentos de ignorância, mas como questões postas na própria elaboração e efetivação do conhecimento, como pontos fundamentais e pertencentes à realidade.

É a partir deste campo epistemológico que este artigo busca discutir e pensar algumas possibilidades para a Educação Física Escolar e para a formação de professores de Educação Física, desenvolvendo um olhar sobre o corpo e as práticas corporais no interior dos ambientes escolares como promotores de conhecimento e autonomia. Os pressupostos teóricos que embasam o presente artigo indicam que, a partir da epistemologia da complexidade, pode ser possível ressignificar a ideia hegemônica de corpo biológico e mecanizado, veiculada historicamente pela Educação Física, que é decorrente de uma matriz teórica reducionista e fragmentária. Esta ressignificação fundamenta-se na consideração de que a atividade corporal é uma linguagem instauradora de novos significados e, portanto, de construção de conhecimento.

Com inspiração em Assmann, é possível sugerir que uma discussão acerca do papel da corporeidade no ambiente escolar faz-se urgente e necessária à medida que complexifica-se a ideia de homem e construção de conhecimento. Assmann sustenta que "o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica" (1994, p.113).

Corpo e corporeidade: construção e delimitação de conceitos

O corpo é a presença física marcante de qualquer ser vivo. Apesar de muitas vezes desqualificado, não é possível ignorá-lo. Através dele marcamos nossa presença no mundo, tornando nossa realidade concreta e aparente. Ou ainda, como dizem Villaça & Góes, “viver é assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro” (1998, p.23).

Cabe aqui uma discussão teórica acerca do que se entende acerca da diferença entre os termos ‘corpo’ e ‘corporeidade’. É necessário explicitar, mesmo que brevemente, os significados impressos nessas noções, já que os vocábulos são polissêmicos e multifacetados.

Numa rápida visita aos dicionários, podemos observar a presença dos dois termos, sendo que para ‘corporeidade’ há o significado único de “qualidade de corpóreo” e para ‘corpo’, uma multiplicidade de significados. Um deles – cadáver – chama bastante a atenção. Esta definição já estava em Homero que, em seus poemas, referia-se ao ‘corpo’ ou ‘soma’ como matéria inerte, sem vida, de um ser morto, como sinônimo de cadáver.

Um outro grupo de definições prioriza os aspectos relativos ao biológico, definindo corpo como um conjunto de ossos, músculos e órgãos que, ao interagirem, cumprem funções orgânicas e permitem o funcionamento das engrenagens corporais. Esta é, por excelência, a definição mais usada ao longo da história pela Educação Física brasileira.

A multidimensionalidade de significados confere ao termo ‘corpo’ apropriações que caminham do campo biológico ao psicológico, passando pelas áreas da filosofia e sociologia e da antropologia, o que indica a intensa complexidade para a sua formulação. No entanto, também é possível perceber que, apesar das contribuições de inúmeras áreas do conhecimento, o significado atribuído ao termo ‘corpo’ ainda possui um certo engessamento do ponto de vista de sua conceituação: o que predomina, especialmente no campo da Educação Física, é exatamente o viés biológico e cientificista da ciência moderna. A supremacia do campo biológico com relação ao significado do termo ‘corpo’, imprime ao seu significado a ideia de um conjunto composto por músculos, ossos e órgãos formadores do organismo que sustenta o ‘ser’, apresentando, assim, algumas dificuldades na interlocução com as discussões dos demais campos de saber. Suas raízes são de tal forma fortes que dificultam o movimento de complexificação do conceito.

Como acontece frequentemente com a língua, na ausência de uma terminologia que exprimisse com mais fluidez e mobilidade o que as novas pesquisas começaram a trazer de diferente acerca do que até então se entendia por corpo, ressignificou-se o termo ‘corporeidade’, o qual vem permitindo aglutinar as contribuições provenientes de outras áreas.

Apesar de sua polissemia, o termo ‘corporeidade’, utilizado com bastante frequência atualmente, tem em Freitas (1999) o significado de “unidade expressiva da existência”. Apoiando-se em Merleau-Ponty, a autora afirma que o ser humano não ‘tem’ um corpo, mas ‘é’ um corpo, que se expressa e se constrói nas redes de relações sociais, históricas e culturais, as quais vão marcando a individualidade e a multiplicidade do ser expressas por sua corporeidade. Tensionando a dicotomia corpo/mente, a autora sugere que corpo e alma são faces do ser; como termos isolados, não seriam capazes de definir a existência humana.

Embora as dificuldades ainda sejam grandes, a autora, ao buscar dialogar com outros campos do saber para compor uma noção mais ampliada de corpo, vai rompendo alguns fios rígidos e tensos que amarram o conceito de corpo apenas numa única área, anunciando novas e promissoras possibilidades de apropriação tanto da noção de corpo quanto da noção de ser humano.

A Educação Física em cada época histórica foi incorporando, produzindo, veiculando, estruturando e utilizando conhecimentos sobre o corpo; porém, tendo como foco principal a perspectiva biológica e mecanicista. A comparação do funcionamento do corpo a uma máquina é exemplar para compreendermos a visão restrita e

simplificadora que predominou. Tal pensamento reforçou a ideia de que o corpo era um objeto a ser estudado, manipulado e treinado com vistas a que se obtivesse o máximo de eficácia em seus movimentos internos e externos.

Do ponto de vista da biologia e da medicina de cunho positivista, o corpo de todo ser vivo, particularmente o do ser humano, pode ser entendido como um sistema (organismo) composto de órgãos que convivem harmonicamente na tentativa de executar tarefas que o façam funcionar de forma equilibrada. O desequilíbrio é entendido como gerador de anomalias e doenças e como ameaça ao bom funcionamento do corpo, devendo ser prontamente corrigido.

Os corpos no cotidiano: entrecruzamentos complexos

Se nos reportarmos às origens históricas da escola moderna, verificaremos que seus objetivos possuíam estreitas vinculações ao modelo de organização econômica e social capitalista e ao liberalismo clássico. Patto (1999) indica três importantes vertentes que impulsionaram a política de sua criação ainda no século XIX, na Europa: a crença no poder da razão e da ciência; o ideário de igualdade de oportunidades decorrente das revoluções burguesas e a luta pela consolidação dos Estados Nacionais. A emergência do capitalismo no mundo ocidental pode ser compreendida como um processo de múltiplos aspectos e significados em que a ciência se constitui como um dos pilares de sustentação no campo do conhecimento e o liberalismo, no campo político-filosófico.

Entre os séculos XVIII e XIX, diante das crescentes contradições do sistema capitalista e da necessidade de manter, mesmo que retoricamente, os ideais do liberalismo, principalmente o de igualdade de condições para todos, além da urgência em unificar a língua, os costumes e a cultura do povo para a consolidação dos Estados Nacionais, alguns países europeus organizaram os seus sistemas de ensino. Assim, no dizer de Patto (1999, p. 47), a escola foi uma “instituição estratégica na imposição da uniformidade nacional”. Sem desconsiderar a importância das outras vertentes, o nacionalismo foi o motivo central que alavancou a criação dos sistemas de ensino no mundo ocidental moderno.

O forte viés nacionalista imprimiu uma organização que privilegiou os aspectos disciplinares no interior da instituição escolar. Este é um fio importante na compreensão da reserva de espaço/tempo dispensada às práticas corporais escolares, visto que auxiliaram na padronização estética e cultural da população. É importante ressaltar que data dessa época - e sob a tutela do modelo capitalista - a reorganização dos esportes modernos, assim como também a necessidade de os países possuírem exércitos fortemente treinados, tanto física como patrioticamente, para a defesa dos recém-criados Estados Nacionais.

Se por um lado, entretanto, esses argumentos iluminam caminhos, por outro, deixam escapar questões de fundamental importância, contradições que se visualizam no cotidiano e fazem emergir discussões ainda não enfrentadas a contento. Se a escola possui um viés marcadamente docilizante e disciplinarizador, fundamentado na própria origem da ideia de sua criação, por outro, dispõe de possibilidades que merecem ser refletidas e desenvolvidas. Estamos falando de redes de convivência, de relações entre pessoas que estão em permanente modificação, revertendo o que está aparentemente dado através de resistências explícitas e implícitas. Cabe aqui um alerta de Boaventura Santos (2002, p. 23), quando diz que “a existência não esgota as possibilidades da existência e, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe”.

O cotidiano, lugar considerado pela ciência moderna como banal, repetitivo, rotineiro e desinteressante, vem sendo palco de inúmeras investigações que o apontam como *locus* privilegiado de compreensão do real, posto que é onde a vida se faz e se explicita a complexidade da realidade. A sensação de naturalização que vivenciamos no cotidiano é decorrente de uma necessária ilusão de repetição. A rotina, o fazer diário, ao favorecerem uma percepção familiarizada dos acontecimentos, prescrevem uma noção de tempo/espaço como algo que não contém sobressaltos,

como se houvesse a possibilidade de a vida ser uma contínua e circular roda de acontecimentos repetitivos e naturais que, eventualmente, deixa emergir a sensação de passagem do tempo e de mudanças nas situações.

No entanto, o que os estudos do cotidiano vêm apontando é que esse ‘espaçotempo’², apesar de propiciar a sensação tranquila da repetição, naturalidade e familiaridade dos acontecimentos, é também o lugar do diferente, do irrepetível, do complexo. As transformações, que muitas vezes só sentimos como sobressaltos e surpresas, são decorrentes de pequenos acontecimentos cotidianos que se explicitam como redes de interações e vão provocando maiores ou menores mudanças, tanto pessoais quanto sociais.

O cotidiano escolar como ‘espaçotempo’ onde se dão os processos didáticos e as relações pedagógicas aparece também como local do diferente, do irrepetível, do contraditório, do fluido, do complexo. Todas as ações e inter-relações que se estabelecem ali vão configurando o que conhecemos por currículo oculto e estruturando o processo pedagógico

Ao nos referirmos à escola, instituição criada na modernidade mediada pelo conhecimento científico e com objetivos de disciplinamento político-cultural de uma nação, alguns rituais parecem naturalmente fazer parte de seu cotidiano. O preparativo formal para a entrada em sala de aula; a disposição das carteiras em sala - umas atrás das outras, viradas para o local onde deve ficar o professor, detentor do saber; os alunos sentados, disciplinarmente, escutando o professor e fazendo anotações; a euforia diante dos toques de finalização das aulas, indicando o término das mesmas; os intervalos das aulas, os ‘recreios’ e as aulas de Educação Física como espaços de aparente afrouxamento disciplinar e de possibilidade de movimento corporal.

Estes rituais obedecem a uma lógica que tem como pano de fundo a concepção de que a ‘transmissão’ do conhecimento necessita de uma determinada ordem, a qual dispensa e de certa forma repudia o movimento corporal, já que ele é muitas vezes considerado como promotor de desordem no ambiente. De acordo com esta perspectiva, a construção do conhecimento importante para o ser humano acontece exclusivamente pela via cognitiva, processo que se desencadeia na mente, sendo o corpo apenas o seu suporte.

De forma geral, essa lógica fez com que coubesse à Educação Física Escolar o trabalho com o corpo como forma de discipliná-lo, controlá-lo, docilizá-lo e prepará-lo, tanto para o trabalho de aquisição dos conteúdos escolares feitos em sala de aula quanto para desempenhar o seu papel social. Ou seja, as disciplinas de conteúdos considerados científicos e, portanto, necessários para a aquisição de uma determinada compreensão do mundo, ficaram responsáveis pelo trabalho intelectual, e necessitavam de uma prática corporal que tornasse o corpo quase imóvel, invisível. O trabalho que envolve a dimensão corporal ficou, aparentemente, a cargo exclusivo da Educação Física. A dicotomia corpo/mente está fortemente presente no ambiente escolar, marcando suas práticas de forma determinante.

Essa perspectiva, porém, não é originária do ambiente escolar nem da Educação Física; está enraizada numa forma peculiar de compreensão do corpo que tem ecos na Antiguidade Clássica e possui fortes relações com a forma de organização histórica, política, social e cultural do Ocidente moderno. Para nos aproximarmos dessa complexa tensão entre o papel disciplinador e, ao mesmo tempo, promotor de espaços de movimento corporal que a Educação Física Escolar vem ocupando ao longo da história ocidental, é necessário traçarmos um percurso de discussão em torno da noção de corpo, conhecimento e escola. Desenvolvido especialmente na modernidade, esse percurso utiliza os diversos campos de conhecimento que tratam do assunto.

² Ao trabalhar com a grafia a partir da junção de palavras nos aproximamos da perspectiva enunciada por Alves (2001, p. 66), ao afirmar que muitas vezes é necessário desfragmentar, pela via da linguagem, termos dicotomizados cientificamente e que dificultam uma concepção mais complexa da relação entre eles. Esta perspectiva é corroborada por Certeau (1994).

A relação homem, natureza e cultura: que homem? Que corpo?

Mesmo fora do campo da biologia, nada parece mais ‘natural’ do que o corpo. As sensações de fome, sede, dor, prazer, frio e calor parecem ser comandadas pela natureza e pouco nos damos conta de que o modo como são produzidas, o modo como nos relacionamos com elas e aquilo que fazemos para saciá-las têm relação com uma determinada inserção cultural.

Um determinado discurso médico, por exemplo, não deixa muito espaço para questionamentos acerca da sintomatologia das doenças ou dos sinais que elas fazem emergir no corpo. As queixas dos pacientes, bem como os resultados laboratoriais são, em sua maioria, interpretados a partir de pressupostos como o da universalidade das sensações e das respostas corporais.

Não resta dúvida de que a utilização dessa forma médico-científica para tratar as doenças, de raiz empirista, trouxe-nos avanços significativos e até a erradicação de algumas delas em determinadas partes do mundo. Porém, a percepção de que o corpo é também um suporte de signos oriundos das diversas inserções do ser no mundo constitui-se como premente. As próprias sensações que nos parecem definidas exclusivamente por uma ‘natureza’, isenta de símbolos culturais, inexistem.

A antropologia social nos ajuda bastante na discussão da relação contraditória entre natureza, homem e cultura. A aparente oposição é tema de inúmeros debates no interior de diversos campos de conhecimento. Mas é na antropologia que ela se encontra mais acirrada e aprofundada. Concordando com Rodrigues (1975), considera-se a oposição falsa e pouco esclarecedora acerca dos processos de organização dos grupos humanos.

O que parece se colocar como pano de fundo dessa oposição é a noção de neutralidade do sujeito observador frente ao objeto observado e a necessidade de uma ordem universal que norteie o mundo. Assim, diante da natureza não haveria o que contestar, já que ela estaria disposta de uma única maneira e possuiria uma ordem natural, a qual seria preciso conhecer para dominar, independentemente do sujeito que a observa ou a descreve.

O corpo na Antiguidade possuía estreita vinculação à ideia de Cosmo; no dizer de Sant’Anna (2004), podia ser considerado “um microcosmo no seio do macrocosmo”. Para ela, apesar da heterogeneidade presente entre os diversos autores da Antiguidade, é justo afirmar que a aproximação entre a ideia de corpo e a de natureza se fazia presente em quase todos. Ao mapear as noções hipocrática, platônica, aristotélica e galeana de corpo, Sant’Anna observa que os elementos da natureza - água, terra, fogo e ar - estavam presentes na construção que os quatro autores desenvolviam.

Hipócrates fazia uma associação corpo/natureza bastante integrada, afirmando que o corpo não possuía autonomia diante das leis da natureza, ou seja, a saúde humana era comandada e condicionada pela natureza. Um desequilíbrio do macrocosmo significava igualmente um desequilíbrio no microcosmo. A doença era entendida como um desequilíbrio entre os quatro elementos naturais componentes do corpo. A medicina de Hipócrates estava baseada em tratamentos naturais que envolviam, sobretudo, alimentação e hábitos harmônicos com a natureza. A cura das doenças não era de responsabilidade exclusiva do médico; advinha da possibilidade e reencontrar harmonia entre corpo e natureza.

Da mesma forma, Platão entendia que os quatro elementos naturais estavam na base da compreensão de corpo. No entanto, Platão acrescentou a noção de uma alma imortal, alojada na inteligência e possuidora de movimento circular, tal qual o dos astros celestes, superior em relação ao corpo mortal. Apesar da diferença, na visão platônica, entre corpo e a noção de alma imortal e superior, não é possível afirmar uma ruptura com a noção que vincula a vida humana ao cosmo. Como afirma Cardim (2009), embora caiba a Platão a origem teórica da oposição entre corpo e mente, este antagonismo não pode ser comparado às concepções fragmentadas que se desenvolveram no Ocidente posteriormente. Platão, interessado no mundo das ideias, concebe o corpo como o *locus* humano da manifestação do divino, daí a importância da beleza e da harmonia.

Aristóteles, no dizer de Sant'Anna, apresentava uma noção de corpo diferente das de Hipócrates e Platão. Apesar de a aproximação entre corpo e natureza estar fortemente marcada, uma outra concepção de alma é formulada, oferecendo uma ideia de corpo-matéria identificada com a alma. Para ele, "a alma é a forma do corpo, o seu princípio dinâmico (...). Uma alma não existe sem um corpo e não se identifica a qualquer corpo" (2004, p.10). Aristóteles parece imprimir frente aos autores anteriores uma certa autonomia do corpo em relação à natureza. Ou como afirma Cardim (2009, p. 26) "a alma é o ato do corpo organizado".

Com Galeno, importante médico da Antiguidade, formulou-se a ideia de que o corpo era criado por uma providência divina. Assim como em Aristóteles, tanto o ser humano como a natureza possuíam uma alma. Sant'Anna considera que Galeno apresenta uma autonomia do corpo em relação à alma; porém, devido à sua especificidade médica, esta autonomia é reduzida diante da defendida por Aristóteles. O pensamento de Galeno, entretanto, atravessa os séculos e se repercute fortemente na Idade Média no universo cristão.

Com o Cristianismo, redimensionou-se a relação homem/natureza. A noção de criação e finitude deslocaram o eixo interpretativo para uma outra hierarquia através da existência de uma entidade mais poderosa do que a natureza: Deus. Com sua onipotência, Ele estabeleceu o dia da criação e, a qualquer momento, poderia dar fim a tudo o que criou. Por ser obra de Deus, a natureza manteve sua dignidade, mas não possuía a divindade apresentada no mundo antigo.

Redimensionou-se também a função do homem no mundo. Ele não era mais um elemento que devia se integrar num conjunto já estruturado e com papéis definidos. Seu lugar transcendeu a natureza e as suas leis; sua existência desviou-se para a ordem do sobrenatural, da graça divina.

Essas reformulações apontavam para uma forte oposição entre homem e natureza, ou entre natureza e cultura, na medida em que se distinguem duas esferas contrapostas: a do mundo sublunar e supralunar. Ao mesmo tempo, a divisão corpo/alma vai se enraizando. O corruptível passa a se vincular ao mundo físico e, portanto, à natureza terrena e ao homem enquanto corpo/matéria, bem como o incorruptível, ao mundo celestial e à alma humana possuidora da condição de transcendência.

Nessa época aparecem os tratados médicos que denotam tentativas de controle dos hábitos corporais como forma de redimensionarem a relação e os cuidados com o corpo. Estes cuidados não possuíam o interesse no belo, no saudável, mas, sob influência do cristianismo e seus preceitos, no corpo controlado. Contudo, não indicavam um tipo de disciplinamento que se verificará forte na modernidade. Percebe-se apenas uma grande diferença relacionada ao tratamento dado ao corpo em relação à Antiguidade.

O mundo da Idade Média, cristianizado, aprofundava a dicotomia das relações homem/natureza e corpo/alma sem, contudo, promover um estatuto de domínio entre os pólos componentes dessas relações. Se a hierarquia valorativa se estabelecia, não era possível ainda assegurar que o homem tivesse o intuito evidente de dominar a natureza e o seu corpo. O conhecimento e a compreensão dos fenômenos expressavam a glória de Deus. A ciência assentava-se na razão e na fé com a finalidade de compreender o significado das coisas, e não de exercer um controle sobre elas.

Sant'Anna alerta, entretanto, que:

As concepções sobre o corpo que serão elaboradas durante o período medieval não resultaram unicamente de uma ruptura para com os modelos da Antiguidade clássica. Paradoxal é o movimento da história, posto que ele acolhe, simultaneamente, rupturas e continuidades, a partir das quais, os modelos corporais, os valores e as utilizações do corpo se transformam mas também guardam o registro de sensibilidades vindas de épocas diferentes. Assim, por exemplo, a relação entre saúde e equilíbrio dos humores e entre estes e as forças naturais permaneceu durante séculos como referência maior às práticas médicas, conseguindo influenciar sobremaneira as concepções estético-religiosas do Ocidente, o mundo mulçumano, a cultura medieval e renascentista (op. cit., p. 12).

A perspectiva renascentista acompanhou a característica de intensa curiosidade dessa fase. As grandes navegações e a descoberta do Novo Mundo incitavam imaginações e fantasias diante da enorme diversidade de vida encontrada. O gosto pela magia e pelo mistério exacerbou-se e, mesmo nos que não viam com seus próprios olhos as maravilhas do mundo conquistado, as histórias dos navegantes incrementavam inúmeros delírios. É interessante observar o paradoxo vivido nesse período: se por um lado os homens rompiam, através do humanismo, com a cosmologia aristotélica e a escolástica de caráter científico, limitada exclusivamente à fé, por outro, a atmosfera renascentista não buscou no conhecimento científico argumentos para essa ruptura.

Mais do que à Lógica e à Dialética, os homens referiam-se à Retórica; aliada à magia, à Alquimia e à Astrologia, dava o tom do que o Renascimento priorizou como conhecimento. As explorações, a curiosidade e a crença na capacidade humana de conhecer levaram os homens renascentistas a lançarem-se em empreendimentos antes inusitados (HOLANDA, 1969).

A Reforma Protestante dividiu o mundo cristão e engendrou a negação da unidade em favor da diversidade; a descoberta de novos povos com costumes bastante diferenciados assegurou a existência de outras razões; os relatos dos viajantes desvendaram aventuras e possibilidades impensáveis aos homens; enfim, o mundo renascentista formulou sua dinâmica permitindo aos homens quebrar a rigidez de valores e atitudes tão fortemente marcados na Idade Média. No que diz respeito à relação que o homem estabeleceu com a natureza, é possível perceber que o foco se centrou na admiração e na sensação como uma outra forma de compreender e utilizar o conhecimento, distanciando-se daquele exclusivamente propagado pela ciência.

Com a Revolução Científica, o olhar humano sobre o mundo e, em especial, sobre a natureza vai desviando-se da contemplação e assumindo uma atitude dominadora. A sede de conhecimento e compreensão encaminhava-se não mais no sentido de se saber as intenções da natureza, e conseqüentemente, de Deus, mas de buscar o saber para manipular e dominar a sua própria ordem. Rompe-se com a ideia de natureza sagrada e intocável pelo homem.

Essa mudança, no entanto, não aconteceu sem uma grande transformação filosófica, moral, e mesmo ética. Fritjof Capra (1992) indica que, com a utilização da linguagem matemática para a explicação do Cosmos, as mudanças revolucionárias na física e na astronomia lançaram as bases da ciência; pela sua própria dimensão, inauguraram uma fase em que o reordenamento científico passou a interferir fortemente na vida cotidiana.

Do ponto de vista da relação homem/natureza, observa-se uma reestruturação de significados: de mestra e mãe, a natureza passou a significar um grande laboratório dado por Deus aos homens para ser explorado, manipulado e dominado. Aos olhos dos homens, tornou-se uma máquina perfeita.

Com a modernidade, os pares natureza/cultura e corpo/mente ganham, enfim, clara oposição, com interesses evidentes de dominação e sujeição dos primeiros pelos segundos. Observa-se, entretanto, um estranho paradoxo: a valorização exacerbada da razão, identificada e localizada no intelecto, no mental, e um investimento sem precedentes no corpo como instrumento de disciplinamento e educação.

Se por um lado, o modelo de ciência desenvolvido na modernidade desconsiderou o corpo como *locus* de construção de conhecimento por pertencer à dimensão humana relacionada ao irracional, carnal, incontrolável, por outro, investiu fortemente nele com propósitos de adequação a uma ordem disciplinadora, docilizada e revestida de rígidos padrões comportamentais, gestuais, o que denuncia uma significativa carga de ambigüidade no interior do conceito.

A separação corpo-mente, que assume radical oposição com Descartes, é resultado de uma forma de compreensão do mundo que tem na objetividade, na matematização e na mecanização pilares importantes. O método experimental, considerado e desenvolvido como aquele capaz de proporcionar acesso ao conhecimento científico, desconsiderou o sujeito nesta produção por entender que o “conhecimento é uma imagem virtual daquilo que está fora do sujeito e independente dele” (NAJMANOVICH, 2001, p. 17).

Durante pelo menos três séculos, a valorização exacerbada de um tipo de racionalidade, que privilegiou como única dimensão de conhecimento a *res cogitans*, perdurou e marcou profundamente o mundo Ocidental. Em oposição a ela, surge uma concepção de corpo, ou *res extensa*, cuja natureza é descrita como desprovida de essência, 64 coisificada. A partir de então, essa concepção vai se aprofundando e, com a mecânica newtoniana, o corpo equipara-se a uma máquina.

Se é correto afirmar que essa dicotomia surge ainda na Antiguidade, é igualmente certo dizer que, com Descartes, ela torna-se uma ‘verdade’, invade os vários campos do conhecimento humano e impõe-se como premissa básica de quase tudo o que é construído posteriormente. É a partir dessa perspectiva que ainda hoje a visão de corpo e conhecimento é predominantemente veiculada pelas atividades físicas próprias do que conhecemos por Educação Física, e também pelo que a escola e a ciência entendem por construção de conhecimento, supostamente desvinculada da matéria e do corpo.

Najmanovich nos oferece uma passagem interessante para o entendimento da relação entre a forma de compreensão do mundo divulgada através da ciência moderna e a relação corpo-mente que se estabelece a partir de então. A excessiva objetividade característica desse momento dispensa o sujeito da produção do conhecimento e, conseqüentemente, da experiência humana. Para a autora:

O corpo que surge deste modo de experimentar e conceber o mundo é um corpo sem vísceras, uma casca mensurável, um arquétipo de ‘valores normais’, um conjunto de aparatos. Um corpo separado da psique, da emocionalidade, do conhecimento. Um corpo abstrato e desvitalizado (op.cit. p. 18).

O individualismo, outra característica do mundo moderno capitalista, é compreendido como um reforço à imagem corporal mecanizada e fragmentada. Silva (1999) indica que o fim da transcendência, decorrente da secularização própria da modernidade, foi acompanhado pelo fenômeno conhecido como ‘nascimento do indivíduo’, ou seja, uma situação social em que a centralidade se desloca do divino para o humano, manifestando-se na materialidade corpórea do homem. Assim, é a “autonomia do sujeito cognoscente que fornece o substrato filosófico do indivíduo moderno separado de tudo e de todos” (op. cit., p. 11). A razão instrumental que triunfa, tomando o lugar da alma, é autorizada a dominar o corpo, identificado com a natureza.

O crescente interesse pelas questões corporais que se observa a partir da modernidade, mais especificamente em meados do século XIX, aponta para uma trama instigante. O corpo torna-se alvo de diversas atuações sociais, seja na medicina, através do discurso higienista de cunho individual e social - que teve na consolidação dos hábitos corporais e sexuais seu foco principal - ou através da educação, imprimindo fortes traços corporais e higiênicos às práticas institucionais.

Certeau (1994) acrescenta que essa atuação social sobre o corpo tanto se deu no âmbito do saber (ciência/razão) quanto no do direito (leis), ambos entendidos como instâncias modernas de poder. Para ele:

Não há direito que não se inscreva sobre corpos. Ele domina o corpo. A própria ideia de um indivíduo isolável do grupo se instaurou com a necessidade, sentida pela justiça penal, de corpos que devem ser marcados por um castigo e, pelo direito matrimonial, de corpos que se devem marcar com um preço nas transações entre coletividades (op. cit., p. 231).

Esta mesma ideia é remetida igualmente pelo autor ao poder do saber, indicando que os corpos se fazem texto, marcados pela impressão simbólica e ambivalente da razão e da lei.

Foucault (2005) utiliza o termo ‘disciplinas’ para designar os mecanismos normatizadores que a sociedade moderna institucionalizou, e que permitiram um controle minucioso tanto do corpo individual quanto do corpo social. Essas técnicas disciplinares utilizadas desde o século XVIII, por diversas instituições, atuaram sobre os indivíduos na tentativa de torná-los autocontrolados, obedientes e conformados aos preceitos sociais. A particularidade dessas

técnicas residia no propósito velado de se tornarem invisíveis, repassando para o interior do indivíduo o imperativo de domínio. Conforme relata Foucault, o que ocorreu foi um “investimento político do corpo” ligado à sua utilização através de um saber que extrapolou as questões meramente funcionais e atuou no controle das capacidades humanas, forjando um ser dócil e obediente, porém forte e capaz fisicamente.

Se o recurso histórico elucida algumas questões, a perspectiva antropológica oferece, igualmente, possibilidades de desvendamento importantes. Jane Russo (1998) alerta que o desenvolvimento da Antropologia se deu concomitante à reestruturação do conceito de cultura. A ideia de cultura, por sua vez, esteve, na maioria das vezes, relacionada às manifestações visíveis, como os hábitos, costumes, rituais de um determinado grupo social. Porém, como diz a autora, “uma das mais importantes contribuições da antropologia – talvez a mais importante – está justamente em demonstrar o caráter virtual da cultura, como algo inerente ao próprio indivíduo” (op. cit. p.57).

Se o mundo ocidental gerou historicamente uma noção de natureza oposta à de cultura, os estudos da antropologia social vêm tentando desmontá-la. Aponta-se para o caráter cultural que os homens desenvolvem sobre a própria concepção de natureza. Não existe a ‘Natureza’, mas naturezas diversas ou várias concepções de natureza definidas e interpretadas pela experiência individual e coletiva dos homens, apesar das possíveis contradições e ambiguidades nelas presentes.

Complexidade e conhecimento – focalizando a corporeidade

Morin, através da discussão da complexidade, nos permite avançar um pouco mais na discussão para tentar compreender os efeitos dessa oposição. Para o autor, a oposição entre Física e Metafísica, que a partir do século XVII ganha ares de irredutibilidade, está no cerne de um vertiginoso desenvolvimento da ciência moderna e, também, de grandes equívocos produzidos por essa forma de fazer ciência. O desaparecimento do sujeito na construção do conhecimento, postulado central da ciência moderna, imprimiu uma concepção de mundo real como algo objetivo, natural; cabia à ciência entendê-lo e apreendê-lo a partir da utilização de um método científico adequado.

Apesar do aparente paradoxo, a convivência incondicional do aprofundamento do conhecimento com a incerteza está relacionada à presença da relação sujeito/objeto como basilar em toda a produção de conhecimento. A ideia de que o conhecimento é um reflexo do mundo objetivo descrito pelo sujeito observador está baseada numa concepção de ciência que acredita ser possível reter o mundo físico de forma objetiva.

À Metafísica caberiam, então, as discussões ideológicas, morais, religiosas, éticas. O sujeito “metafisicamente, é a realidade última ou primeira que reenvia o objeto como um fantasma branco, ou melhor, um lamentável espelho de estruturas do nosso entendimento” (1991, p.49). A subjetividade que se explicita em todo conhecimento foi aparentemente banida e desconsiderada. “À eliminação positiva do sujeito, responde, no outro pólo, a eliminação metafísica do objeto; o mundo objetivo dissolve-se no sujeito que o pensa” (op. cit., p. 49).

A epistemologia da complexidade parece, assim, oferecer pressupostos significativos que permitem reconsiderar as perspectivas e articulações entre conhecimento e corporeidade desenvolvidas nos últimos séculos e que informam o fazer pedagógico escolar, especialmente o veiculado pela Educação Física no interior das escolas. Não parece ser mais possível superar a dicotomia corpo/mente para repensar a Educação Física a partir do modelo paradigmático cartesiano.

Apesar de todos os avanços que observamos no campo da Educação Física Escolar, a discussão acerca da dicotomia corpo/mente permanece com poucas alterações, visto a enorme dificuldade em repensá-la no interior do paradigma positivista. A partir dos princípios da epistemologia da complexidade, as dimensões corpo e mente podem ser vistas como pólos complementares e recursivos para pensar o sujeito, desarmando a forte marca de oposição e antagonismo.

É ainda Morin que nos ajuda a pensar a construção da subjetividade, ou melhor, a compreender o sujeito como “uma qualidade fundamental, própria do ser vivo, que não se reduz à singularidade morfológica ou psicológica; (...) uma realidade que compreende um entrelaçamento de múltiplos componentes” que, sem se rechaçarem, buscam na complementaridade, na intercomunicação, na ambivalência e na contradição elementos para comporem a sua própria definição.

É a partir desta perspectiva que se entende ser possível pensar a Educação Física Escolar como um componente curricular capaz de intervir não apenas no treinamento e disciplinamento corporal dos alunos, mas também na construção de conhecimentos significativos que auxiliem a construir um ‘indivíduo-sujeito’ de forma integrada.

Percebendo a complexidade que envolve o processo de aprendizagem e a aquisição de conhecimento pelos seres humanos, a dimensão corporal ganha significados que extrapolam o exclusivamente biológico. Assim, numa perspectiva que busque a superação da dicotomia corpo/mente e remeta-se a uma compreensão mais complexa do ser humano, que inclua a contradição, a ambiguidade, a incerteza e o acaso como questões integrantes do próprio desenvolvimento, o papel da Educação Física Escolar pode ser reconsiderado, bem como os olhares dos diversos sujeitos (professores, direção, equipe pedagógica) para as formas de construção e aquisição do conhecimento. Esta foi a problemática central que instigou o presente artigo.

Considerações finais

Do ponto de vista epistemológico, a perspectiva da corporeidade aqui defendida supera a secular divisão binária entre corpo e mente e cede lugar à compreensão do ser humano como um ser que se auto-organiza permanentemente através da articulação e integralização de todos os seus sentidos no confronto com a complexidade histórica e sociocultural da qual participa. A noção de corporeidade expõe, assim, a insuficiência da perspectiva cartesiana de sujeito e conhecimento.

Tensionando a ideia de racionalidade etérea e localizada exclusivamente no cérebro, a corporeidade sinaliza que a constituição do sujeito se processa com um ser que está encarnado. É, portanto, justo e adequado falar em ‘corposujeitos’ semelhantes e diferentes, unos e múltiplos.

A produção da diferença no humano torna-se, assim, um processo que tem no princípio da recursão organizacional da epistemologia da complexidade sua condição intrínseca: somos seres partícipes de uma mesma espécie que tem na diferença sua condição de igualdade. Reconhecemo-nos na unicidade da espécie e na diferença de nossa exclusiva existência; somos, ao mesmo tempo, produtos e produtores de nossas diferenças. Que cegueira, então, nos tem impedido de enxergar a enorme riqueza dessa incontável diferença? Que dureza perceptiva nos tem incitado a dividir, no cotidiano escolar, os sujeitos e hierarquizá-los em cruéis e paralisantes binarismos? Até quando continuaremos a deixar na invisibilidade os ricos conhecimentos das crianças que, através de seus corpos cheios de vida e de criatividade, nos vão apontando, belissimamente, para seus percursos marcados por trajetórias repletas de dribles diante das perversas adversidades vividas?

Se as compreensões que ora afirmamos simplificadas, fragmentadas e lineares da modernidade nos permitiram muitos avanços num determinado período histórico, já não é mais possível atualmente nos contentarmos com elas e continuarmos a usá-las indefinidamente. A vida cotidiana nos obriga a reconhecer que não somos seres fragmentados, não somos simples e nem possuímos desenvolvimento linear. Ao contrário: somos complexamente articulados, com desenvolvimento espiralado que ora avança e ora regride, num movimento turbulento e ondulatório. Precisamos, portanto, de outro paradigma que nos permita a junção e a complementaridade dos pares colocados historicamente em oposição. Entender, portanto, essa complexidade exige uma reviravolta na compreensão fragmentada e linear; exige o diálogo permanente e ininterrupto entre dimensões até então estanques.

A sugestão apresentada por esse trabalho só pode advir do radicalismo do diálogo responsável, desde os tempos mais remotos, pelo desenvolvimento do que entendemos por cultura, mas também pelo que entendemos por natureza humana. O diálogo verbal, incontestavelmente o grande facilitador da comunicabilidade entre os seres humanos; o diálogo musical, que nos emociona e emudece diante da harmonia entre tantos sons diferentes saídos de variados instrumentos, aparentemente dissonantes e incomunicáveis; o diálogo das artes, que, a partir do olhar, tomam todos os sentidos para comunicar sensações e experiências múltiplas; e, especialmente, o diálogo corporal, que, com magia, irreverência e uma fantástica plasticidade nos faz perceber e entender o outro muito além da fala. O diálogo das jogadas e passes no futebol, no basquete, no vôlei, no handebol são estonteantes, e, muitas vezes, incompreensíveis a quem nunca se deixou envolver pela delícia da ginga e dos dribles de um jogo; o diálogo de um corpo franzino e oprimido pela miséria e injustiça social ou um corpo austero e altivo de quem pode reconhecer na sua existência a magia e o mistério da vida.

Mas, fundamentalmente, o diálogo que permite compreender e relacionar todas essas dimensões humanas, e entendê-las como fontes e expressões das diferentes formas de tecer os conhecimentos que construímos ao longo de nossas vidas. Esse me parece ser um importante passo a ser dado pela escola e, especialmente, pela Educação Física: entender, perceber, ver, sentir e valorizar nos alunos as diferentes potencialidades que se expressam em variados setores e dimensões da vida, e investir nessas potencialidades, sem hierarquizá-las e sem deixar de garantir o investimento naqueles aspectos que ainda não tiveram a oportunidade de ser incentivados ao desenvolvimento.

Esses movimentos que denotam a intensa vitalidade das crianças são, muitas vezes, anunciados nas margens das práticas escolares e, por isso, são de difícil visibilidade àqueles professores menos atentos e menos perspicazes. No entanto, mesmo sem conseguir nomeá-los ou valorizá-los suficientemente, muitos professores, especialmente os de Educação Física, percebem em seus alunos a presença desses ricos modos de expressão de conhecimentos através da corporeidade. Os dribles, as gingas, as malícias e as resoluções rápidas nas situações de jogo sugerem formas de conhecimentos que favorecem uma atuação no mundo envolta por percepções diferentes das que a escola elege como fundamentais e, geralmente, exclusivas.

A quadra esportiva, ou qualquer outro lugar reservado às aulas de Educação Física, torna-se palco em que a corporeidade se expande, permitindo a emergência de inusitadas formas de expressão e tessitura de conhecimentos desconhecidos pela maioria da comunidade escolar, inclusive pelos professores de Educação Física. Os inúmeros e complexos movimentos corporais executados durante as aulas vão compondo um arcabouço que, ao mesmo tempo, expressa e fabrica as vidas que ali se entrecruzam em atividades capazes de inventar, imitar, espelhar e refletir a realidade. Nos jogos corporais, a dinâmica entre os pares complementares e opostos de equilíbrio e desequilíbrio, de rigidez e flexibilidade, de olhares e percepções, de reflexo e cognição, de atenção e distração, de estabilidade e mudança, de segurança e risco vão convertendo os lugares frios em vivos e pujantes espaços praticados, traduzindo a fertilidade e a intensidade da corporeidade humana.

Tendo como especificidade o trabalho corporal, a Educação Física tem a seu favor a possibilidade de tomar para si a responsabilidade de expandir essa dimensão humana no ambiente escolar, tensionando e complexificando a visão fragmentária e simplificada em torno da noção de conhecimento e de sujeito que ainda reina no campo da educação. Para isso é necessário romper com a perspectiva de corpo/máquina e com o referencial biologicista da aptidão física, que compuseram a base teórico-metodológica de corpo que predominou na Educação Física desde a sua inserção no mundo escolar. Da mesma forma, torna-se fundamental desautorizar a disciplinarização corporal no ambiente escolar, especialmente através das aulas de Educação Física, como instância de poder e submissão dos sujeitos através de seus corpos.

O trabalho e a compreensão da corporeidade como dimensão de tessitura e expressão de conhecimento requer um entendimento de sujeito que incorpore a complexidade e a dinâmica autopoiética e auto-eco-organizadora do ser humano, dilatando o potencial de ação, tanto da Educação Física quanto das demais práticas escolares, na

medida em que amplia sobremaneira a noção de conhecimento. Procurar acolher as diferentes e variadas formas de expressão de conhecimentos, que se enunciam especialmente através da corporeidade, pode significar para a Educação Física e para a escola um importante passo na tentativa de superar o modelo disciplinar e controlador no trato corporal e de possibilitar a abertura de fronteiras que deem passagem ao diálogo entre os diferentes campos de saber que se entrecruzam no cotidiano escolar, enfrentando-se as contradições e conflitos que possam advir dessas relações.

A radicalização do diálogo no cotidiano escolar aparece como a condição teórico metodológica de transformação das relações de subalternidade, de desqualificação e de hierarquização entre os campos de saber em relações entre pares complementares. Intenciona-se gerar um movimento de desfragmentação e complexificação dos saberes, e de substituição da oposição pelo acolhimento, pela troca, pela complementaridade e pelo compartilhamento das diferenças. Essa me parece ser uma alternativa importante para o cotidiano escolar, permitindo que a tessitura dos conhecimentos aconteça num ambiente de colaboração e não mais de oposição, hierarquia e fragmentação.

Para uma instituição que carrega a responsabilidade da formação das novas gerações com garantia de igualdade de condições e inclusão de todos, não cabe a distinção de potencialidades. Embora reconheça todas as desigualdades e injustiças presentes nos sistemas de ensino modernos, decorrentes dos modelos sociais baseados no desequilíbrio de oportunidades e no favorecimento de uma parcela privilegiada da sociedade em detrimento da massa que ocupa a base da pirâmide social, não podemos nos furtar ao dever de denunciar que a escola tem perpetuado esse desequilíbrio cada vez que reforça a incapacidade dessa parcela social para o aprendizado dos conteúdos escolares.

No entanto, nesse cotidiano aparentemente apático e reprodutor, a vida pulsa com raro vigor. O pensamento complexo nos auxilia a perceber que o cotidiano escolar vai também se organizando e se desorganizando constantemente através do burburinho caótico e polifônico; da agitação dos corpos em movimento; das teias de relações que se cruzam e entrecruzam permanentemente e geram múltiplas aprendizagens, embora muitas vezes invisibilizadas.

O pensamento complexo e os estudos com os cotidianos nos dão, assim, fortes indícios do esgotamento da racionalidade moderna e de sua incapacidade de gerir as contradições que produz. À linearidade e à objetividade dos processos de aprendizagem apregoados pelas teorias pedagógicas modernas o cotidiano responde com a dinamicidade dos processos de tessitura de conhecimentos aliados à capacidade adaptativa e resiliente de muitas crianças. Ao ordenamento crescente dos conteúdos, que, no limite, gerou uma massa de excluídos do processo ensino-aprendizagem na escola, o pensamento complexo nos oferece a possibilidade de entendermos o movimento humano espiralado de tessitura de diferentes conhecimentos, bem como as diversas formas de expressão desses conhecimentos.

A escola, mesmo que não saiba o que fazer com o que emerge, cria espaços para essa expressão. E é assim que, ao desdobrarmos suas faces ocultas, descobrimos uma imensa fertilidade. Lá mesmo de onde, para alguns, só se anunciava aridez.

Neste sentido, parece importante reconhecer a grande potência que a epistemologia da complexidade oferece ao campo da educação e da Educação Física, na medida em que, ao tensionar os paradigmas rígidos e fragmentados que impulsionaram o crescimento teórico das áreas, vão demonstrando novas possibilidades e sentidos para questões que não conseguimos compreender e dar respostas com os pressupostos elaborados na modernidade. Mesmo que ainda tenhamos um longo caminho para novos estudos, os paradigmas emergentes, especialmente a epistemologia da complexidade, nos parece robusto e pujante para pensar e agir no cotidiano escolar.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- CARDIM, L. N. *Corpo*. São Paulo: Globo, 2009.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CUPOLILLO, A. V. *Corporeidade e Conhecimento. Diálogos necessários à Educação Física e à escola*. 2007. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.
- DESCARTES, R. Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas. *René Descartes – Os Pensadores*. Introdução de Gilles-Gaston Granger; prefácio e notas de Gérard Lebrun; tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FREITAS, G. G. de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.
- MORIN, E. *O enigma do homem. Para uma nova antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- RUSSO, J. A. A construção social do corpo: desnaturalização de um pressuposto médico. In: *Cadernos CEPIA. Saber médico, corpo e sociedade*. Rio de Janeiro: CEPIA, 1998. v.4.
- SANT'ANNA, D. B. de (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SANT'ANNA, D. B. de. Educação Física e história. In: CARVALHO, Y. M. de; RÚBIO, K. (org.). *Educação Física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- SANT'ANNA, D. B. de. E possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (org.). *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRES, M. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *In: Caderno CEDES 48. Corpo e educação*. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. *Em nome do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

RECEBIDO: 30/04/2023
APROVADO: 02/06/2023

RECEIVED: 30/04/2023
APPROVED: 02/06/2023