



3904 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT12 - Currículo

CORPO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL/PLURAL
Francisco Vieira de Oliveira - UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Joaquim Gonçalves Barbosa - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Resumo

Esta pesquisa assume como problemática: como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física na educação básica? O objetivo é fomentar reflexões de como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da E.F na educação básica, para isso realizaremos revisão bibliográfica à luz da proposição multirreferencial/etnoconstitutiva de currículo (MACEDO, 2016; BARBOSA E HESS, 2010; ARDOINO, 1998).

Palavras-chave: Corpo; Educação; Multirreferencialidade.

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

O INÍCIO DA CONVERSA

A presente pesquisa pretende desenvolver uma análise crítica do corpo e dos sentidos atribuídos a ele, ressaltando que através disso podemos possivelmente desnudar o modo como concebemos o mundo, a cultura e a história da própria sociedade, no intuito de rever nossa própria concepção de homem, sociedade e ciência (CAMPANER, 2012). Ressaltar-se que as “imagens” presentes em nosso discurso, ao longo de todo o texto, são subsidiadas por uma espécie de enaltecimento do corpo, semelhante à crítica nietzschiana sobre o dualismo cartesiano entre corpo e alma, destacando que “de tudo quanto se escreve, agrada-me apenas o que alguém escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue; e aprenderás que sangue é espírito” (NIETZSCHE, 2014, p.59). A fala do filósofo nos permite entender que pensar/escrever é tão imbricadamente corporal como o sangue que corre em nossas veias.

Pautar-se em uma reflexão que tem como mote o corpo é vislumbrar que foi através dele, e com ele, que constituímos os signos e os símbolos da teia culturalmente partilhada pela sociedade e a ciência ao longo da história. Compreender isso é nossa meta, ao passo que desejamos ser capazes de, através da leitura do corpo, refletir sobre como essa tessitura cultural é socialmente externada e concebida pelos modos de ser corpo.

A PESQUISA E SEUS ENTORNOS

O ser humano, desde sua origem, incorpora ou assume hábitos de vida, maneiras de ser, de se comportar e de agir, os quais refletem na sua materialidade corpórea, conforme a idade, sexo e/ou crença (LE BRETON, 2006). Através dessa marca matricial, sua história é entendida como uma história de cultura, “na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura” (BRASIL, 1997, p. 23). É com a cultura e por intermédio dela, portanto, que nos constituímos e/ou assumimos funções sociais ou lógicas culturais, socialmente determinadas, de ser homem, mulher, criança e de ser corpo.

Nessa dinâmica paradoxal de sermos produtos e produtores de cultura, nos afirmamos enquanto seres humanos históricos e produtores de história, moldados por lógicas sociais sobre o corpo. Contudo, para que determinados modos de ser corpo sejam assumidos em sua totalidade, conforme o convencionado como norma, padrão e/ou estereótipo socialmente aceito, é preciso que exista a necessidade em sê-los. Por essa perspectiva, pensar currículo em Educação Física escolar, e implícito a ele uma educação do corpo, é refletir sobre a construção de um modelo de homem e sociedade (in)desejado(a), a partir de determinantes históricos, políticos, econômicos e/ou sociais.

Assumir essa visão é validar a assertiva de que a construção de nossa compreensão e educação do corpo é permeada por uma teia de sentidos e significados culturalmente partilhados. É a partir desse emaranhado, que nossa estrutura psicológica de compreensão do mundo é determinada (EVANS-PRITCHARD, 2011). Com isso, não estamos afirmando que somos meros objetos materiais passíveis e suscetíveis à toda sorte de perecimento que vem do meio social e/ou cultural. Pelo contrário, nos propomos a assumir essa parcela de objetividade existente em nossa vida, para que, assim, possamos estabelecer o que Hess (2004) nomeia de rupturas instituintes.

Tendo em vista as considerações expostas, a proposta para o encaminhamento desta pesquisa como parte de uma dissertação de mestrado em andamento tem por cerne o seguinte problema: como se concebe o corpo à luz das teorias curriculares no âmbito da Educação Física na educação básica? O objetivo é discutir e fomentar a construção de reflexões acerca de como se concebe o corpo à luz

das teorias curriculares no âmbito da Educação Física na educação básica.

A metodologia é compreendida como um percurso, o que nos permitiu e permite redesenhá-la, modificá-la, na medida em que as questões forem aparecendo com mais clareza. Nesse sentido, assumimos a contingência não como algo ruim em si, mas como possibilidade outra de nos (re)fazeremos. Pela perspectiva multirreferencial, proposta por Barbosa (1998), é como um contínuo processar; um espaço de vida, de transformação e imprevisibilidade. Esse entendimento proporciona uma mudança de lente para a leitura e interpretação das referências da vida cotidiana.

O sentido de pesquisa e seu transcurso não parte, pois, de uma imagem profética de destino traçada *a priori*, mas como *devir*. Em outras palavras, um tempo de possibilidade e transformação do que podemos ou não assumir dependendo das demandas impostas no nosso cotidiano e do modo como percebemos a nós mesmos, implicados – dobrados sobre si mesmos – no mundo. Nesses moldes (plural/multirreferencial), não podemos deixar de considerar que existe aqui um olhar para o mundo em perspectiva, e que, por isso, necessitamos estar atentos aos distintos referenciais (social, cultural, geográfico, histórico, político e/ou econômico) presentes na forma de ver e abordar determinado conteúdo ou objeto de estudo. Outrossim, não devemos negar a complexidade como um dos componentes de leitura e interpretação do nosso próprio cotidiano e como possibilidade outra desprovida de qualquer preconceito em relação à raça, gênero e etnia.

No desenvolvimento da pesquisa proposta realizaremos uma revisão bibliográfica sobre como o corpo e seus sentidos têm sido tratados nas diferentes propostas curriculares, no decorrer da história. É preciso frisar que não pretendíamos analisar documentos oficiais, tais como decretos e ou diretrizes que regulamentam os currículos de formação de professores para atuarem na educação básica, mas somente as principais teorias pedagógicas que fundamentaram e/ou ainda fundamentam a discussão em torno de uma proposição curricular para a Educação Física. O incremento de um referencial normativo no modo de se conceber currículo para a Educação Básica tornou-se necessário diante do debate atual e o encaminhamento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso (re)direcionamos nossa atenção para em um primeiro lugar refletir sobre como o corpo é concebido por esse referencial curricular normativo e em seguida pensar o corpo à luz de uma proposição multirreferencial/etnoconstitutiva de currículo a partir de Roberto Sidnei Macedo (2016). A escolha desse referencial se dá, sobretudo, porque, nele, o currículo é apresentado não como propriedade privada de uma instituição específica pensada por poucos, mas como produto das relações sociais culturalmente estabelecidas em contextos sociais concretos, inscritos num contínuo jogo entre os saberes instituídos e instituintes. Como proposto por Hess (2004), ousaremos (re)estabelecer rupturas instituintes, no sentido de que é preciso sermos capazes de recusar certos momentos herdados do nosso meio de origem, de nossa cultura, para a criação de novos. Buscaremos, então, desenvolver uma ruptura instituinte relacionada ao modo como concebemos o corpo no âmbito da Educação Física na educação básica, a partir do olhar plural/multirreferencial. Na tentativa de criar novos momentos – com proposições curriculares adequadas aos nossos objetivos –, não podemos esquecer que, antes de tudo, precisamos assumir o lugar de onde viemos, neste sentido, a *bricolagem* de Kincheloe (2007) se apresenta como possibilidade de olhar para a problemática em perspectiva plural, sob diferentes ângulos, em um contínuo processar.

Outra proposição que fundamenta nossa perspectiva de análise é a de Barbosa e Hess (2010), especialmente no que toca a sua interpretação da multirreferencialidade e da escola não como um lugar de formação para vida, mas como um lugar de vida. Tomando emprestada essa sua compreensão e a parafaseando pensamos currículo como sendo um processo que atravessa o vivido. Com essa mudança de lente sobre o currículo, na direção encaminhada por Macedo (2016), Barbosa e Hess (2010), é que poderemos assumir um olhar plural proposto pela abordagem multirreferencial, entendido não mais apenas como instituído, mas também como instituinte. No cerne de todas essas considerações encontram-se os posicionamentos de Ardoino (1998), representante do pensamento plural, como também da possibilidade epistemológica de compreensão das mais diversificadas práticas educativas, levando em conta sua natureza, contextualização cultural, social e temporal.

UMA ÚLTIMA PALAVRA

Falar sobre o corpo é, sem dúvida, uma difícil tarefa que exige, de quem a propõe, uma dupla empreitada. Primeiro, impõe uma reflexão no sentido do pensamento que se volta sobre si mesmo para interrogar os pressupostos que lhe permitiram surgir (JAPIASSU & MARCONDES, 2006). Isso significa que precisamos compreender como o corpo é abordado ao longo da produção do conhecimento científico e como esse saber culturalmente acumulado é legitimando no currículo escolar. Segundo, e não menos importante, temos a missão de compreender como fomos conduzidos ao esquecimento de que somos um corpo e que é com ele e através dele que percebemos e apreendemos o mundo, que agimos para transformá-lo e, nesse mesmo tempo, somos transformados por ele.

A partir desses posicionamentos iniciais, devemos considerar que, ao longo da história da produção do conhecimento filosófico e ou científico, o corpo ganhou destaque, primeiramente, através dos estudos de Platão no século VI a. C. e de sua assertiva de cisão entre um mundo sensível, das paixões, amor, ira, fome, dor e jubilo presentes no corpo e outro da ascendência transcendental do pensamento, do saber, da verdade e das ideias puras, o mundo inteligível ou da alma. Esse será um referencial que segundo Nietzsche (2012) se tornará o cerne para a constituição da cultura e do “saber” do homem ocidental ao longo dos séculos; que no medievo se dará através de filósofos como Santo Agostinho ou Santo Tomaz de Aquino pela herança platônica que constituiram parte de seus referenciais teológicos sobre corpo e alma; ou com a consolidação da ciência moderna através de pensadores como René Descartes no século XVI, que pautou seus estudos na lógica da estratificação do saber para se chegar a um conhecimento fidedigno do real; ou nos princípios da observação, experimentação e comparação que, posteriormente no século XIX irá desaguar na naturalização e biologização de fatos sociais, expressa, sobretudo, pela influência do pensamento positivo francês e que se tornará legítimo, no campo do saber, através do entendimento de que se desconsiderando o corpo, sua subjetividade, paixão e ou emoção estaria com isso se desvencilhando do risco do erro e da ilusão (SOARES, 2007; MORIN, 2000).

Compreender o universo corpo pelas lentes do olhar multirreferencial aqui significa não desconsiderar esses referenciais que constituem parte do que somos, mas que nem por isso não possamos (re)estabelecer um entendimento outro de concebê-lo como uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, mitológica e indissociável (BARBIER, 2002). É possível afirmar que, nessa perspectiva, o corpo é assumido como aquele que se educa e é inversamente educado por toda uma realidade que o circunda, sendo capaz de revelar e revelar-se como produtor de currículo – por todos os objetos com as quais convive, pelas relações que estabelece em espaços definidos e delimitados, mas não em uma relação de exterioridade, já que ele não é um receptor passivo, abrindo-

se ao mundo e às reflexões complexas e infinitas presentes nele (SOARES, 2007; MACEDO, 2016).

Entendemos, então, que o corpo não é célula isolada, fechada em si mesma. "Ele existe no mundo, e o mundo existe a partir da visão que o corpo lhe dirige, e desse modo o constitui. A reflexão sobre o corpo nos faz, então, revermos nossa concepção de mundo. Pois o mundo é assim a partir da percepção que o corpo tem dele" (CAMPANER, 2012, pp.79-80).

Ao longo de nossa discussão, buscamos enaltecer a afirmação de um corpo histórico, político, econômico, biológico e mitológico, indissociável, e que, por isso, não pode ser reduzido a um desses aspectos. Procuramos realizar uma revisitação as nossas próprias concepções de humano, sociedade e cultura a fim de romper com as lentes que há tanto tempo se vislumbra o cotidiana. Por meio da leitura do movimento do corpo, é possível compreender o movimento da evolução da cultura, da história da sociedade e da própria ciência. Essa leitura nos permitiu também visitar nossa própria compreensão desses aspectos, e do modo como a produção do conhecimento científico tem sido conduzida ao longo do tempo, o que nos possibilitou rever nossa própria concepção de mundo. Compreender o corpo para além de uma visão disciplinar, unidimensional e mecanizada nos permitiu (re)ver o movimento da cultura, sociedade e a da própria ciência como construtos dinâmicos, provisórios e mutáveis, entendendo que esses elementos são característicos do que é propriamente humano, ou, dito de outro modo, produtos da nossa visão sobre o corpo e o mundo.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. – São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 23-41.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação** / René Barbier. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

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

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

JAPIASSÚ, Hilto; DANILO Marcondes. **Dicionário básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

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

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016. 164p.

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

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

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

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

_____. **A gaia ciência**. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

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

