

Reflexões sobre Corpo, Práxis e Corporeidade
Reflections on Body, Praxis and Corporeity
Reflexiones sobre Cuerpo, Práxis y Corporeidad

Recebido: 11/05/2019 | Revisado: 15/05/2019 | Aceito: 26/05/2019 | Publicado: 30/05/2019

Luciana Braga de Oliveira Freire

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3080-7051>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Brasil

E-mail: lubragaeduc@gmail.com

Patrícia Feitosa Ribeiro Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5088-3081>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Brasil

E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

Resumo

Este ensaio tem o objetivo de apresentar algumas considerações sobre a relação práxis e corporeidade, tendo como ponto de partida o estudo das concepções de corpo que marcaram os processos educativos a partir do século XIX e a constituição da Educação Física como atividade disciplinatória. Na análise histórico-crítica desses discursos sobressaem aspectos pedagógicos que, no contexto *escola-capital-trabalho*, apontam para a superação da visão maquinica do corpo por meio de uma práxis transformadora e de uma corporeidade ativa do sujeito. Assim, a reflexão aqui proposta pretende contribuir com os estudos da corporeidade e constitui aporte de uma pesquisa em andamento que investiga a abordagem do corpo na formação dos cursos técnicos profissionais.

Palavras-chave: Corpo; Educação Física; Capital. Escola; Práxis.

Abstract

This essay aims to present some considerations about the relation praxis and corporeity, starting from the study of the body conceptions that marked the educational processes from the nineteenth century and the constitution of Physical Education as a disciplinary activity. In the historical-critical analysis of these discourses, pedagogical aspects stand out that, in the school-capital-work context, point to the overcoming of the machinic vision of the body through a transforming praxis and an active corporeity of the subject. Thus, the reflection

proposed here intends to contribute to corporeal studies and constitutes the contribution of an ongoing research that investigates the approach of the body in the formation of professional technical courses.

Keywords: Body; Physical education; Capital; School; Praxis.

Resumen

Este ensayo tiene el objetivo de presentar algunas consideraciones sobre la relación praxis y corporeidad, teniendo como punto de partida el estudio de las concepciones de cuerpo que marcaron los procesos educativos a partir del siglo XIX y la constitución de la Educación Física como actividad disciplinadora. En el análisis histórico-crítico de esos discursos sobresalen aspectos pedagógicos que, en el contexto escuela-capital-trabajo, apuntan a la superación de la visión maquinica del cuerpo por medio de una praxis transformadora y de una corporeidad activa del sujeto. Así, la reflexión aquí propuesta pretende contribuir con los estudios de la corporeidad y constituye aporte de una investigación en curso que investiga el abordaje del cuerpo en la formación de los cursos técnicos profesionales.

Palabras clave: Cuerpo; Educación Física; Capital; Escuela; Praxis.

1. Introdução

A discussão que pretendemos iniciar tem por objetivo abordar as concepções sociais de corpo e as raízes da Educação Física como prática corporal constituída sob orientação disciplinatória e higienista ao longo da história recente, considerando nessa articulação o conceito de práxis como vetor de transformação social e o de corporeidade como dimensão sensível, totalizante e fecunda do ser humano.

Ao refletir sobre a práxis, admitimos sua concepção marxiana que, segundo Vazquez (2011), estabelece dialeticamente a estreita relação entre teoria e prática, assumindo uma atitude transformadora da natureza e da sociedade. Tal prática transformadora, presente na materialidade das mediações, emerge do mundo vivido e da intencionalidade corporal, estabelecendo-se, portanto, uma relação com a corporeidade.

Assim, partimos de uma noção de corporeidade que não está ligada a tradição dualista das oposições corpo/alma; sensível/inteligível, mas sim, a uma concepção fenomenológica de corporeidade expressa na subjetividade encarnada e nos processos perceptivos do corpo que, segundo Nóbrega (2005), não é objeto, nem ideia, mas constitui-se como singularidade da

existência do ser humano em movimento. Logo, percepção e motricidade, como expressões do corpo vivo, são indissociáveis das situações de aprendizagem e das ações do sujeito, o que nos leva a pensar o lugar da Educação Física nas práticas corporais e os processos disciplinares que sobre o corpo recaíram de forma institucional e modelar.

Ao discorrer sobre alguns elementos históricos, aos quais atribuímos importância no quadro das relações de poder presentes na instituição escolar, pretendemos obter uma visão panorâmica, ainda que pontual, dos antecedentes do poder disciplinador que marcou a educação corporal a partir do fim do século XIX e que influenciaria a Educação Física nos períodos seguintes, até ocorrerem os movimentos questionadores, no contexto das reformas de ensino.

Pensar essas relações que saltam de um recorte histórico e desenham-se nas contradições da sociedade capitalista sob a cultura escolar, e materializam-se na corporalidade represada, prenhe de mudança, é a tarefa que nos propomos neste trabalho.

Com essa reflexão, objetivamos acenar na direção de uma pedagogia, que não prescindia da práxis de horizonte transformador, no sentido de emancipação¹ humana, nem da corporeidade como expressão do ser criativo. Entendendo a trajetória das construções sociais em torno do corpo e sua captura por essas representações, enfatizar sua autonomia em relação aos discursos e às investidas disciplinatórias sobre ele, é tarefa fundamental para a passagem a uma corporeidade que contemple as múltiplas dimensões do sujeito.

2. Metodologia

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e procedimento bibliográfico. A revisão bibliográfica foi realizada de forma não-sistemática, técnica também denominada, segundo Gil (2008, p.104), de espontânea, informal ou livre e baseou-se em artigos científicos e obras que abordassem as temáticas de: corpo, educação física e prática pedagógica. De acordo com Gil (2008, p.127), o estudo exploratório visa proporcionar maior familiaridade com o problema, explicitando ou construindo hipóteses sobre ele. Tal afirmação se coaduna com as intenções da nossa investigação que, esboçada aqui nas aproximações entre corpo e práxis, insere-se em uma pesquisa mais ampla sobre a corporeidade.

¹ Acreditamos que o conceito de emancipação se reveste de especial significado no contexto da relação práxis e corporeidade e será abordado mais adiante.

A fundamentação teórica utilizada no presente ensaio possibilitou uma reflexão balizada nas seguintes relações de referência: os processos de educação do corpo elaborados a partir do século XIX e condicionantes (Soares, 2012; Foucault, 2004); a Educação Física mecanicista e superações na pedagogia crítica e na corporeidade; (Bracht, 1999; 2010); a noção de práxis como ação transformadora (Vazquez, 2011); e a perspectiva pedagógica da corporeidade (Nóbrega, 2005; Gonçalves, 2017).

3. Concepções do corpo no contexto da sociedade de produção capitalista

Em uma perspectiva histórica, é preciso aludir ao período da segunda metade do século XIX em que a Europa passou pelas transformações dos processos produtivos decorrentes dos avanços tecnocientíficos, cujas exigências levaram fábricas, indústrias e comércio a impor mudanças na formação dos recursos humanos necessários para garantir a acumulação do capital.

Esse contexto influenciou o pensamento social da época, evidenciando o caráter político-ideológico assumido pelas diferentes instituições sociais que, segundo Soares (2012), propagavam a ideia de saúde vinculada ao corpo biológico e a-histórico, e defendiam medidas sanitárias, além de regras de vida saudável que visavam à disciplinarização da classe trabalhadora e constituíam-se em mecanismos de controle social.

Essa interferência na vida material do indivíduo é representativa de um *modus operandi*² cada vez mais ameaçador para a totalidade do sujeito social, pois, como diz Sevcenko (2001, p. 63):

a maneira como a civilização tecnológica deforma os corpos e o comportamento das pessoas, sujeitas a movimentos reflexos incontroláveis e a impulsos neuróticos, como o modo pelo qual suas relações sociais, seus afetos e sua vida emocional são condicionados por uma lógica que extrapola as fragilidades e a sensibilidade que constitui o limite e a graça da nossa espécie.

Cabe aqui ressaltar, que com as transformações derivadas das raízes históricas da divisão social do trabalho, os donos dos meios de produção observaram a importância de construir um corpo dotado de preparo físico e aptidão corporal objetivando expropriar as

² Expressão em latim cuja tradução literal é “modo de operação”, evocando uma determinada maneira de trabalhar ou agir. No contexto da análise em questão evidencia, no início do século XX, um dos aspectos da política de controle dos corpos que é a utilização da higienização como política pública, unindo saúde e educação sob influências eugenistas, onde a lógica medicalizante buscava fazer do professor um participante nos processos de higienização da escola (Colombani & Martins, 2017).

energias físicas e espirituais para atender às demandas do capitalismo. Como afirma Tonet (2005, p. 95), o corpo submetido “à brutalização, à limitação, à deformação, à unilateralização do desenvolvimento”, resulta alienado frente aos processos de trabalho que contribuem para o esfacelamento do ser humano.

Se de um lado, a ofensiva dos processos violadores de trabalho sobre o corpo foram cada vez mais elaborados, de outro, o disciplinamento institucional também foi sendo desenvolvido. Assim, Bracht (1999) destaca que o corpo torna-se alvo da educação, significando a construção de uma educação corporal e de um processo em que se pretendia moldar o comportamento humano na perspectiva de atender às necessidades produtivas (corpo produtivo), às necessidades sanitárias (corpo saudável), às necessidades de adaptação e às de controle social (corpo dócil).

É exatamente nesse cenário, que a educação viria ocupar um lugar de destaque, na medida em que passa a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção capitalista. Engendrou-se dessa forma, a Instituição Escolar que, como consequência, começa a sentir o peso das questões político-ideológicas interferindo em seu cotidiano.

Nesse entendimento, a dinâmica educacional é controlada por quem detém o poder. Para Moreira e Silva (2008), a classe dominante estrutura mecanismos para que o conhecimento corporificado como currículo ou políticas educacionais seja selecionado e que transmitam visões sociais particulares, valores e objetivos alinhados a esses interesses, sendo estruturados por métodos para impedir qualquer ruptura com o poder social vigente.

Assim, a escola funciona a partir desse mecanismo de moldar o ser humano, por meio da seleção dos conhecimentos e do currículo a ser ensinado a classe trabalhadora. A classe dominante providencia os conteúdos mínimos e privilegia o ensino das habilidades práticas necessárias para assumir a função na produção e reprodução do capital. Nesse sentido, concordamos com Silva (2009, p. 33):

trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador que necessita.

Destarte, segundo Soares (2012), a escola do período postulava uma educação dos trabalhadores, em sua essência, permeada por ideologias naturalistas circunscritas ao âmbito do individual-hereditário-biológico, de modo que a naturalização da vida social é legitimada na escola e as contradições do homem social dão lugar ao estudo do homem biológico.

4. A Educação Física e o corpo normatizado

É na perspectiva de adequação do corpo ao mercado produtivo que a Educação Física se constituiu em forte objeto de disciplinarização, de adestramento e de modelagem de atitudes necessárias a manutenção da ordem.

É dentro do espaço escolar, com seu conjunto de normas estabelecidas e ramos do conhecimento ordenados pela lógica racionalista e positivista³, que a Educação Física passa a atuar, apoiada nos pressupostos anatomofisiológicos, completando o raio de ação do controle social que perpassa mentes e corpos.

Com essa legitimação dos usos do corpo no ambiente escolar por parte do sistema, se tornam mais elaborados os métodos de dominação direcionados ao corpo modelado, manipulado e obediente com a sujeição de suas forças e a imposição de uma relação de docilidade (Foucault, 2004).

É preciso reconhecer, nesses estudos, a contribuição de Foucault que, inspirado em Nietzsche, vai chamar de “genealogia” seu método de análise das novas formas de poder, suscitando um entendimento que, segundo Diniz e Oliveira (2014), ia além das teorias clássicas que atribuíam ao Estado o seu monopólio, identificando por “micro-poderes” como o poder permeará todas as estruturas sociais, e como surge o *poder disciplinar* na estratégia de adestramento do homem, convertendo-o em máquina útil aos interesses econômicos.

Nesse entendimento, a fixação dos corpos à engrenagem de produção se dá, por um poder que se capilariza e dispersa em pequenos poderes por diversos setores da sociedade. Enredado em relações de poder que têm efeito imediato sobre si, o corpo está imerso em um campo político que o liga a uma utilização econômica e o caracteriza como força de produção, o que ocorre devido a estar preso a um sistema de sujeição, cujas necessidades são utilizadas como instrumento político cuidadosamente organizado, evidenciando assim que o corpo só se torna força útil, se é ao mesmo tempo corpo produtivo e submisso (Foucault, 2002; 2004).

Sobre a instrumentalização das disciplinas escolares direcionadas a compor essa normatização controladora, Gonçalves (2012) esclarece que a Educação Física foi alvo desse tipo de controle, tendo sido utilizada como instrumento de poder e como lugar para

³ A construção do currículo escolar, historicamente, está ligada a concepções racionalistas da ciência que enfatizavam as leis explicativas da realidade visível, influenciadas pela visão da racionalidade científica moderna, além de incorporar elementos da racionalidade capitalista que, dentre as principais ideias está a do gerenciamento científico que organiza os recursos existentes (Rocha, 2002, p.38).

veiculação da ideologia dominante, algo que reafirmamos ao analisar esse não tão distante período histórico.

Com efeito, compartilhando desse olhar crítico, Soares (2012) recorda que ao longo da história da educação brasileira, a Educação Física⁴ esteve associada a propósitos higienistas e vinculada à saúde biológica, assumindo posteriormente um caráter autoritário e reacionário, com a função de promover a obediência e a disciplina, influenciando nos hábitos e na vida dos indivíduos.

No contexto dessas práticas impositivas, Soares (2012) sustenta que a Educação Física encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, por meio da constante execução de movimentos ginásticos e esportivos, que se faz protagonista da visão de um corpo saudável mais próximo do corpo-máquina que do corpo enquanto sujeito, capaz de processos subjetivos. Evidencia-se assim, o alinhamento da Educação Física a uma educação do corpo reducionista, ou seja, o homem fica limitado àquilo que nele pode ser observado e mensurado, sendo justamente, nessa perspectiva que passa a integrar o discurso médico de caráter biologicista e pedagógico de viés mecanicista.

Segundo Ortega (2008), no século XIX, a realidade naturalista do corpo como objeto de investigação e tratamento foi alvo do modelo biomédico. A visão do corpo objetivo, mensurável, quantificável e fragmentado encontra o seu modelo ideal no corpo-máquina, dissociado do eu pensante. Essa abordagem do corpo, como um conjunto calculável de partes, na lógica de fragmentação e decomposição do objeto de estudo, conduz a um tipo de corpo-objeto, privado de sua subjetividade, sendo o corpo dissociado do homem em sua totalidade.

Nessa linha, a Educação Física historicamente abrigou em seu bojo forte influencia da metafísica cartesiana⁵ cuja concepção de ser humano era destituída de sua subjetividade e complexidade. Com efeito, a cisão entre o ser corpóreo e motriz perde de vista a totalidade humana, transformando o ser humano em mero objeto mecânico passível de ser manipulado.

Dentro de um grupo de disciplinas escolares influenciado pela visão cartesiana, a Educação Física compunha o painel geral, obviamente com seu *roll* de referências específicas,

⁴ Importante observar nessa constituição da Educação Física, como instrumento de intervenção corporal e como atividade educativa, sua vinculação aos discursos normatizadores. A esse respeito, ver Soares (2007): *Educação Física e Raízes Europeias* onde a autora analisa sua gênese nos séculos XIX e XX, assim como o trabalho de Ghiraldelli Júnior (1991): *Educação Física Progressista* no qual apresenta estudo sobre as concepções da Educação Física a partir de pesquisa de artigos entre os anos 30 e 90 do século XX, resgatando cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagógica (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular.

⁵ Utilizamos aqui o termo “cartesiano” em referência a uma abordagem racionalista do corpo que o vê como máquina, ao passo em que minimiza sua complexidade subjetiva e privilegia a oposição corpo/alma (Nóbrega, 2005).

mas desse conjunto, é possível perceber na educação brasileira, algumas influências marcantes, como por exemplo, a concepção positivista, em que o modelo educacional, valorizava a razão mecanicista das leis naturais e a eficácia científica. Associadas à razão positivista estavam às teorias comportamentais⁶ que propagavam o modelo de homem ideal para obedecer à ordem social vigente, negligenciando a consciência humana e desvinculando o comportamento humano das razões práticas imediatas de sua existência.

Ao recordarmos os primórdios do estabelecimento da Educação Física nos currículos escolares, veremos que ela se desenvolve ligada às ideias eugenistas que aportaram no Brasil no século XIX, defendidas por uma parcela influente da intelectualidade da época. Cabe aqui assinalar dois importantes marcos históricos, emblemáticos da atenção à educação corporal como estratégia de ordenamento dos hábitos: o parecer de 1882 sobre a Lei de Instrução Pública do jurista Rui Barbosa que preconizava a prática da ginástica em todas as escolas; e a edição da revista *Educação Physica* publicada entre 1932 e 1945 e que teve ampla circulação.

A publicação, pioneira, contribuiu para valorizar os novos conhecimentos sobre a educação física, o esporte e a saúde, as técnicas ginásticas e também os ideais da eugenia, teoria criada por Francis Galton (1822-1911) que defendia a segregação humana por meio do melhoramento genético, ou seja, a categorização dos seres humanos e a consequente exclusão de todos que se afastavam da normalização eugênica, pois o objetivo era “aprimorar” a espécie e “elevar” a civilização (Camargo, 2010). Assim, tais ideias não ficaram restritas a um grupo intelectual partidário dessas convicções, mas ganharam atenção da revista e um tratamento de divulgação supostamente científica que incorporava concepções discriminatórias.

Na conjuntura dos debates da época, a Educação Física despertava especial interesse como possível instrumento difusor das concepções de mundo e de corpo de uma elite esclarecida e motivada, no Brasil, pelas ideias de melhoramento da “raça” que viam a mestiçagem da nação como atraso para a modernidade (Camargo, 2010), sendo esse componente - a questão racial - mais um aspecto importante para entendermos o processo de normatização dos comportamentos.

Assim, forma-se um amplo procedimento de interferências nas atitudes corporais, com o disciplinamento institucional para um corpo produtivo; o currículo educacional voltado a habilidades práticas para atender as demandas de produção; a modelagem de posturas e

⁶ Dentre essas teorias, o behaviorismo, ou psicologia comportamentalista foi uma corrente de destaque. Consiste em técnicas de estímulo-resposta condicionantes, sendo o comportamento determinado pelo meio. Skinner (1904-1990) foi um dos principais representantes dessa corrente.

atitudes para a manutenção da ordem; o ensino de corte naturalista para internalizar a inevitabilidade das condições sociais; e o estabelecimento de uma educação corporal higienista, maquina e segregacionista.

Nessa linha, a tendência à compulsão classificatória da elite não parece casual, pois a ela interessava o estigma e o pacote de prescrições comportamentais e físico-motoras onde todos “só podiam compreender a si próprios como produto inelutável de uma suposta ‘natureza’, um termo que ocultava, sob a aparência de neutralidade, relações de poder” (Miskolci, 2005, p. 6).

Para superar os discursos justificadores das desigualdades de classe, gênero e cultura, e ir além das construções sociais do corpo que ocultam as assimetrias de poder, seria preciso uma mudança de rumo na Educação Física que permitisse o emergir de uma nova experiência relacional entre sujeito e mundo; onde o processo histórico, assim como a percepção do meio em que se vive adquirisse sentido não pela sofisticação mecânica do movimento corporal, pela manutenção do aparelho biológico ou pela assimilação racional do conhecimento, mas por um protagonismo do corpo-sujeito⁷ na vivência de todas as potencialidades do ser.

Mudanças paradigmáticas nas áreas do conhecimento não ocorrem de maneira rápida nem são isentas de conflitos. Nesse ponto, em que recordamos as influências do poder regulador sobre o corpo, é possível passar pela faixa de ruptura na qual a Educação Física transitou, tendo em vista, obviamente, que não é possível aqui prolongar uma discussão epistemológica, mas apenas pontuar alguns aspectos conceituais da Educação Física pós-militarismo.

Após a crise de legitimidade do regime militar nos anos 80, esboça-se uma reconfiguração dos modelos de pensamento sobre o papel da atividade física escolar e, segundo Sautchuck (2008), muitos dos preceitos racionalistas que vigoravam nas escolas também foram questionados e a Educação Física começou a desvencilhar-se de algumas concepções de ciência, de sociedade e de ser humano, sustentando duas décadas de discussões sobre seu objeto de estudo, e apontando para a urgência de uma nova identidade que a desvinculasse do projeto de dominação a qual estava ligada (Sautchuck, 2008).

⁷ Ao utilizarmos o termo *corpo-sujeito* neste artigo, remetemos ao seu alcance fenomenológico trabalhado por Merleau-Ponty (2018) o qual rompe com a noção de corpo-objeto e entende o corpo como dotado de intencionalidade. Sobre o tema, Caminha (2012) faz uma fundamental relação ao afirmar que: “contrariando Descartes, o corpo humano é visto, por Merleau-Ponty (1992), como também sendo sujeito. A consciência não é uma coisa pensante distinta do corpo. Ela é atividade intencional encarnada em nossa existência corpórea. O próprio corpo desenvolve processos subjetivos que possibilitam o surgimento de uma consciência encarnada. A subjetividade é inerente ao próprio corpo, possibilitando um corpo-sujeito” (p.40).

Nos anos 90 vai emergir no centro do debate sobre o objeto da Educação Física, o conceito de "cultura" que, segundo Bracht (1999) é o que melhor expressa a resignificação, a superação de um certo "naturalismo" que marcou a área, e o que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica, permitindo trabalhar o conceito de "cultura corporal de movimento" e suas manifestações na corporeidade e motricidade. Assim, a problematização do objeto da Educação Física vai indicar a construção da cultura como novo objeto e assinalar a passagem de uma visão do corpo anátomo-fisiológica para outra, que valoriza aspectos amplamente culturais (Costa & Almeida, 2018).

Entretanto, seria necessário ter o cuidado de não cair na permanência do discurso sobre a Cultura Corporal para não perder de vista o aspecto prático da disciplina Educação Física, melhor dizendo, o “saber orgânico”, que não pode ser alcançado pelo puro pensamento e só se realiza nas atividades corporais (Betti, 1994).

Transparece, à primeira vista, um dilema com ecos da distinção “natureza e cultura”⁸, cuja relação de oposição, presente no pensamento ocidental, tem marcado diversas áreas do conhecimento, tendo sido objeto entretanto, apesar dessa tradição aparentemente inflexível, de elaborações críticas que postulam uma complementaridade em que corpo, natureza e cultura se interpenetram em uma lógica recursiva onde é possível perceber as ações humanas como bioculturais (Mendes & Nóbrega, 2004).

Assim, o termo “saber orgânico” já traz em si o jogo de relações que a necessária superação dualista evoca para o corpo na Educação Física. Indo mais adiante, considerando as ambiguidades inerentes ao ser humano, observamos que essas oposições não se sustentam no âmbito de uma abordagem fenomenológica e de uma atitude de práxis.

Numa perspectiva pedagógica, o conceito de práxis pode nos auxiliar no entendimento de uma ação transformadora, assim como a dimensão da corporeidade pode nos mostrar a realidade fenomenológica do corpo sensível e criador. Passaremos então, a expor como essas duas premissas – práxis e corporeidade – poderiam se realizar como via pedagógica na Educação Física.

Para Vazquez (2011, p.185) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, pois é preciso uma intencionalidade e a práxis é uma atividade conscientemente

⁸ O debate sobre as fronteiras entre natureza e cultura tem persistido desde as origens do pensamento ocidental, especialmente na produção moderna do conhecimento antropológico. Claude Lévi-Strauss (1982) em, *As estruturas elementares do parentesco*, questiona o verdadeiro alcance dessa oposição, enxergando essa antinomia como uma criação artificial da própria cultura, e reflete sobre essa questão no sentido de uma complementaridade, pois seria o homem, a um só tempo, biológico e social. Desse modo, Bracht (2010), ao discorrer sobre o movimento renovador da Educação Física, destaca a desnaturalização do seu objeto, no sentido de que o corpo não é entendido somente como uma dimensão da natureza e sim, como construção cultural e simbólica.

orientada, que não se restringe a alterar a natureza ou criar objetos, mas a transformação nela implicada envolve o próprio homem.

Desse modo, o conflito e a contradição não são ignorados, fazem parte da existência humana. Dentro desse conceito de práxis, em que categorias dialéticas, tais como: “contradição”, “trabalho”, “mudança”, “possibilidade” podem ser evocadas para pensar a educação, não podemos prescindir do contexto da sociedade capitalista em que o sujeito está inserido.

Essa inserção possibilita os seres humanos se tornarem sujeitos de sua própria história, sendo a própria práxis a possibilidade dessa assunção, pois também é a categoria filosófica que se concebe ela mesma não apenas como um modo de interpretar o mundo, mas também como guia de sua transformação (Vazquez, 2011).

Nesse sentido, retomando as análises sobre o quadro de influências do poder vigente na Educação Física e nas concepções do corpo, uma vez que os corpos e suas complexidades estão imersos na sociedade do capital, recordamos que a escola esteve sob uma perspectiva de reproduzir o modo de produção capitalista, numa visão reducionista, e na manutenção do *status quo*⁹, se convertendo em instrumento do sistema capitalista e espaço de disputas internas de poder. Contrapondo-se a esse direcionamento, autores como Saviani (1991), Gramsci (1991), Giroux (1988) e Freire (1997), cujas produções intelectuais se baseiam, de alguma forma, na filosofia de Marx e Engels, refletem sobre a compreensão da escola numa concepção dialética de educação, concebida como práxis social; como sendo um lócus de articulação das forças sociais, cujo movimento de transformação social não ocorre fora da emancipação humana.

Sobre o termo *emancipação*, nos referimos a duas formas complementares para se pensar essa ideia. Primeiro, o conceito marxiano em que a emancipação não deve ser apenas política, mas humana, liberta da alienação. Marx (1989) considera que somente quando o indivíduo recupera sua especificidade e reorganiza suas forças sociais em um novo contexto revolucionário de superação da sociedade de classes é que se efetiva o ideal emancipatório. A segunda forma diz respeito à concepção freiriana em que, por meio da educação problematizadora e da conscientização, se luta contra a desumanização para se alcançar a emancipação humana (Freire, 1987). Portanto, ao incorporar o elemento político e

⁹ Expressão latina que significa “estado atua” ou ainda “estado atual das coisas”, aqui utilizada para designar um alinhamento da escola ao sistema produtivo vigente, de forma que as práticas educativas resultam da ação exercida por uma geração sobre a outra no intuito de levar a uma adaptação ao contexto social (Durkheim, 2011). Indo adiante nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1970) destacam a “teoria da reprodução” na qual o ato educativo perpassa pela violência simbólica em que são legitimados comportamentos e crenças da classe dominante, geridos, habitualmente, de forma sutil, com a conseqüente reprodução das desigualdades.

humanístico universal, ao lado de uma práxis educativa que entenda a condição dos oprimidos e a inconclusão do ser humano, a emancipação ganha um caráter prático e transformador e supõe uma luta propositiva contra a desumanização.

Próxima a essa linha de pensamento, Gonçalves (2012) ressalta que a Educação Física se torna transformadora quando assume a sua prática pedagógica como práxis; quando entrelaça o homem com o movimento corporal no processo dialético da história, concebendo o movimento humano em sua totalidade, numa trama consciente em que o sujeito reflete sua existência no mundo e com o mundo.

A práxis, portanto, é pensada como ação humana transformadora na história; e a corporeidade, assumida como intencionalidade em movimento, na linha do que afirma Merleau-Ponty (2018, p.205), segundo a qual “ser corpo (...) é estar atado a um certo mundo”, logo a espacialidade da existência que manifesta a complexidade fenomênica do corpo, também se abre para o outro, para o mundo.

5. A Educação Física: práxis e corporeidade

A partir dessa possibilidade de se pensar a Educação Física como práxis no processo dialético da história, torna-se mais próxima a articulação entre os saberes dessa disciplina e a dinâmica de transformação social que deveria perpassar pelo projeto educativo da escola, referenciado pelo sentido de totalidade advindo da corporeidade.

A práxis, enquanto pedagogia, afirma Gadotti (2005), pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora, fundamentando-se numa antropologia que considera a incompletude do ser humano e, precisamente por essa inconclusividade de sua realização, é um ser criador, movimentando-se na história, transformando a si na mesma medida em que transforma o mundo.

Nessa forma de pensar, não há lugar para uma interpretação determinista da história que transforma o homem em objeto, como afirma Gonçalves (2017, p.70):

Com a categoria de "praxis", Marx desvela o homem como ser sensível e o mundo humano como mundo vivido, que se desdobra a partir da ação conjunta dos homens que, na produção de sua vida material, no trabalho, estabelecem determinadas formas históricas de relações sociais. A realidade social, a economia, as relações fetichizadas da práxis inter-humana e as ideologias encontram seu fundamento e sua origem na existência concreta. Emergem do mundo vivido, repleto de experiências e valores (...).

Para Marx (2007), a práxis é a atitude mediadora que promove a junção entre subjetividade e objetividade, espírito e matéria. Dessa forma, as dicotomias, fragmentações e amarras ideológicas que emperram o processo de emancipação do ser humano poderiam ser vencidas por esse caminho de transformação, da mesma forma que a prática escolar, fundamentada numa práxis pedagógica, pode conduzir a uma experiência de aprendizagem libertadora, da qual o corpo, tomado aqui não pelas suas partes ou por sua fisicalidade, mas em sua unidade sensível expressa na corporeidade, é a própria práxis em movimento.

Nesse sentido, assumir a corporeidade como baliza para refletir sobre os conhecimentos da Educação Física, significa estabelecer uma via de superação entre conhecimento racional e conhecimento sensível. A noção de corporeidade, compreendendo o corpo vivo e repleto de significados, instituído na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e manifesta a unidade do ser no mundo. Essa noção, com tudo que há de significativo, é o conceito mais coerente para estruturar o conhecimento do corpo na Educação Física (Nóbrega, 2005).

Por essa razão, no que diz respeito ao itinerário formativo docente, torna-se necessário o estudo da corporeidade, tema que deve ser trabalhado na formação profissional e na atuação dos professores de Educação Física, como uma necessidade de ressignificar o trato com o corpo na área, no sentido de superar a abordagem do corpo máquina para assumir o entendimento do corpo existencial, histórico e cultural, reconhecendo a corporeidade para a assunção do humano (Moreira, 2019). Da mesma forma, torna-se relevante a elaboração de pedagogias que assumam a corporeidade como referência, de forma criativa e criteriosa.

À Educação Física, no meio dos desafios cotidianos escola, cabe proporcionar ao educando a vivência corporal não alienada de si e do mundo, cabendo também a ela, segundo Bracht (2010) trabalhar conhecimentos de diferentes ciências sobre as práticas corporais e assumir um saber orgânico expresso em um *saber fazer* e um *saber sobre esse fazer* (grifo do autor).

Um outro aspecto de uma pedagogia das práticas corporais é que, segundo Gonçalves (2017), a Educação Física trabalha a motricidade numa perspectiva dialética, em que o movimento humano é uma totalidade dinâmica, que se estrutura a cada instante em função dos pólos homem e mundo, numa tensão constante, cujo mover-se implica uma intencionalidade.

Esse movimento de abraçar a corporeidade como referência pedagógica encontra, certamente, a prática transformadora da práxis. A consolidação da Educação Física como

práxis pedagógica e social precisa avançar e superar o ensino reprodutor das desigualdades. Nessa perspectiva de mudança, Nunes, Lamar e Cartier (2012, p.477) afirmam:

há a necessidade de se entender o educando como sujeito da sua própria ação, numa concepção que o considere como um todo e não em partes fragmentadas que recorre novamente àquela concepção dualista de corpo/mente, para tanto, a corporeidade deve ser pensada como expressão máxima da consciência corporal e a partir disso, sendo o escopo no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Deste modo a compreensão de sua existência se materializa numa condição subjetiva que extrapola a relação corpo/objeto.

Essa afirmação do sujeito como responsável por sua história, ganha modulações fecundas ao relacionarmos à práxis de unidade essencial, com a corporeidade existencial do corpo no contexto ensino-aprendizagem, pois é próprio da pedagogia o diálogo entre teoria e prática, sendo essa experiência dialógica inseparável da intencionalidade do corpo vivo. Entretanto, há que se buscar o horizonte emancipatório como realização humana, nunca definitiva, mas assumida em processo, por meio de uma práxis sensível, para além dos discursos sobre a prática e sobre o corpo; fundamentada na corporeidade.

6. Considerações finais

Os temas aqui desenvolvidos, dado a amplitude de seus desdobramentos, apresentam-se com discussões ainda em aberto, sendo objeto de estudo em diversos campos do conhecimento. Ao desenvolver as ideias relativas à práxis e à corporeidade, esperamos ter contribuído com a discussão pedagógica, especialmente nas áreas que abordam o corpo, como a Educação Física.

Buscamos neste recorte epistêmico sobre o corpo, provocar reflexões acerca dos modos e discursos que aderiram à escola, tornando-a instrumento de controle para submeter o corpo a uma lógica mecanicista que, em última análise, segue o roteiro do sistema de produção capitalista e o objetifica cada vez mais.

Na linha do tempo da Educação Física, é possível constatar a presença de modelos disciplinatórios e higienistas que atuaram nessa área dentro do contexto escolar. Todavia, pudemos recordar que mudanças de rumo foram ocorrendo e que, em meados dos anos oitenta, com a chamada virada culturalista (Costa & Almeida, 2018). Novas diretrizes curriculares foram construídas, evidenciando avanços epistemológicos como a articulação do campo cultural nos saberes da disciplina e a emergência de abordagens fenomenológicas e

semióticas que recolocaram a corporeidade no centro da pesquisa, no sentido de pensar o Ser dentro de uma atitude fenomenológica, considerando assim a realidade biológica, cultural e existencial do sujeito (Nóbrega, 2005).

Nessa concepção pedagógica, percepção e motricidade são formas de intencionalidade do corpo que revelam o sujeito sensível ao mundo, sendo a corporeidade a expressão do corpo vivo, perceptivo e em movimento, permitindo um relacionar-se entre interior e exterior. Para Caminha (2019), há uma indivisão primordial entre o corpo que sente e o mundo sensível, o que nos coloca diante de um entrelaçamento de sentidos que não é mero fusionamento de elementos, mas abertura para a existência intercorporal.

A partir dessas ideias desenvolvidas, o que se espera é que a dinâmica de atuação da Educação Física, possibilite mover conhecimentos, atitudes e práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o desenvolvimento global do ser humano, superando as dualidades históricas e estabelecendo as conexões entre o homem e o meio em que vive de forma transformadora (Kunz, 2001).

Como resultado dessa reflexão, afirma-se a relevância de considerar, do ponto de vista pedagógico, a práxis como caminho dialético possível para superar a reprodução das injustiças e assimetrias de poder na sociedade e no interior da dinâmica escolar, da qual a Educação Física é parte integrante.

Para além da práxis, a corporeidade manifesta as possibilidades do corpo-sujeito nesse horizonte de transformação, na medida em que evidencia a unidade do ser, superando as dualidades, estruturando o conhecimento, promovendo uma prática pedagógica que vá além da lógica das competências e convergindo o processo de autonomização e interrelação do corpo fenomenológico em relação às práticas pedagógicas emancipatórias.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, no sentido de construir uma reflexão sobre corpo, práxis e corporeidade numa perspectiva teórico-crítica, acreditamos ter desenvolvido um conjunto de reflexões que contribuem no entendimento da escala temática que envolve os estudos do corpo no contexto pedagógico.

Referências

- Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo* 3(1): 25-45.
- Bourdieu, P. & Passeron J. (1970). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro - RJ.

- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 19(48), 69-88.
- Bracht, V. (2010). A educação física no ensino fundamental. *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*, 2010, Belo Horizonte, MG. *Anais* (on-line). Belo Horizonte: UFMG, p.1-14. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 05 de mai. 2019.
- Colombani, F., & Martins, R. (2017). O movimento higienista como política pública: aspectos históricos e atuais da medicalização escolar no Brasil. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 21(1), 278-295. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9788/6603>. Acesso em: 06 mai. 2019.
- Camargo, T. Alex (2019). A Revista de educação física e a eugenia no Brasil (1932-1945). 2010. 151f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, RS. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/566>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- Bourdieu, P. & Passeron J. (1970). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro - RJ.
- Caminha, Iraquitã (2012). Corpo, motricidade e subjetividade em Merleau-Ponty. Em I. O. Caminha (Org.). *Merleau-Ponty em João Pessoa* (pp. 133-155). João Pessoa - UFPB.
- Costa, M., & Almeida, F. (2018). A educação física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. *Revista Corpoconsciência*, 22(1). Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/issue/view/409/showTo>. Acesso em 15 de ago. 2018.
- Diniz, F. (2014). Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. *Revista Scientia*, 2 (3), 01-217. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10368974-Foucault-do-poder-disciplinar-ao-biopoder.html>. Acesso em 05 de mai. 2019.
- Durkheim, E. (2011). *Educação e Sociologia*. Vozes, Petrópolis.
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trad.). Ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Foucault, M. (2002). *A Verdade e as Formas Jurídicas*. (R. C. M. Machado e E. J. Morais, Trad.). Ed. Rio de Janeiro: Nau.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). *Pedagogia da práxis. Desvendando Princípios da Perspectiva Crítica da Educação Ambiental*. *Programa Nacional de Educação Ambiental - Programa de*

Formação de Educadoras e Educadores Ambientais. Brasília, Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf. Acesso em 15 abr.

- Gonçalves, Maria Augusta Salim (2017). Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação. (15ª. ed). Campinas SP. Papirus.
- Giroux, H. (1988). A escola crítica e a política cultural. (Dogmar M. L. Zibas, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. (6ª. ed). São Paulo: Atlas.
- Gramsci, A. (1991) Concepção dialética da história. (9ª. Ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira;
- Kunz, Elenor (2001). Organizador. Didática da educação física II. Ijuí: UNIJUI.
- Lévi-Strauss, C. (1982). As estruturas elementares do parentesco. (Mariano Ferreira, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Marx, K. (2001). Teses sobre Feuerbach. In: Marx, K. & Engels, F (Eds). *A ideologia alemã: Feuerbach: a oposição entre as concepções materialista e idealista*. (L. C. Castro e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Marx, K. (1989). A questão judaica. (A. Morão, Trad.). Lisboa, 1989. Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf Acesso em: 1 maio 2019
- Merleau-Ponty, M. (2018). Fenomenologia da percepção. (5ª. ed). (C. A. Ribeiro de Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Miskolci, R.(2005). Corpo, identidade e política. *XII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS*. 1-17. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=259&Itemid=171. Acesso em: 15 abr. 2019.
- Moreira, W. W. (2019). Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da educação física/esportes. In: Nóbrega, T. P. & Caminha, I. O. Organizadores. *Merleau-Ponty e a Educação Física* (pp. 21-37). (1ª..ed). São Paulo: LiberArs.
- Moreira, A. F. B. & Silva, T. T (2008). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Baptista. São Paulo, Cortez.
- Mendes, M. I. Brandão de Souza & Nóbrega, T. P.(2004). Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, (27), 125-137. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08.pdf> . Acesso em 07 de mai. 2019.
- Nóbrega, T. P. (2005). Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito. (2ª. ed). Natal: Edufrn.

- Nunes, C. C, Lamar, A. R. & Cartier, E., Eduardo (2012). Corporeidade, educação e autonomia. *Revista Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, 7 (2), 21-37. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/3161/1995>>. Acesso em 21 de abr. 2019.
- Ortega, F. (2008). O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond.
- Soares, C. (2012). Educação física: raízes européias e Brasil. (4ª. ed). Campinas: Autores Associados.
- Sevcenko, N. (2001). A Corrida para o Século XXI: no Loop da Montanha Russa. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, T. T. (2009) Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Saviani, D. (2011). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, (11ª ed). Campinas: Autores Associados.
- Sautchuck, C. E. (2019). Crise de paradigma; mudança de identidade; regulamentação: notas para o estudo da educação física brasileira atual. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*. Campinas, SP, p. 116, set. 2008. ISSN 1983-9030. Acesso em: 23 abr. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/conex.v0i5.8638153>.
- Tonet, Ivo (2005). Educação, Cidadania e emancipação humana. Ijuí: Editora Unijuí.
- Vazquez, A. S. (2011). Filosofia da Práxis. (2º ed). São Paulo. Expressão Popular.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Luciana Braga de Oliveira Freire – 50%

Patrícia Feitosa Ribeiro Lima – 50%