

## EDUCAÇÃO DO CORPO EM MOVIMENTO

Deivide Telles de Lima<sup>1</sup>  
Evandro Antonio Corrêa<sup>2</sup>  
Dagmar Hunger<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar uma síntese do pensar a educação do corpo na perspectiva de um grupo de professores universitários que discutem tal questão, especialmente por intermédio das Ciências Humanas e explorar a teia de interdependências configuradas no ensino da Educação Física escolar. Como problema de pesquisa, analisou-se o que pensam, quais os referenciais teóricos e argumentos apresentados em relação à “educação do corpo em movimento”. O método de análise pautou-se em pesquisa bibliográfica e na abordagem de compreensão histórica do fenômeno social, apoiado na teoria configuracional de Norbert Elias e à luz dos estudos que abordam a ideia de corpo a partir de Merleau-Ponty. Constatou-se que a pluralidade de interpretações se trata de uma reafirmação conceitual da academia, de disputas argumentativas científicas em se estabelecer o corpo/criança/jovem escolar em sua plenitude. Conclui-se em defesa do agir e intervir inter e transdisciplinarmente, resignificando a formação inicial, continuada e, concomitantemente, a intervenção pedagógica no que diz respeito ao ensino da Educação Física escolar e educação do corpo em movimento.

**Palavras-chave:** corpo; movimento; educação física escolar.

### EDUCATION OF THE BODY IN MOTION

### ABSTRACT

This article aims to present a synthesis of thinking about the education of the body from the perspective of a group of intellectuals who discuss this issue, especially through the human sciences, and explore the web of interdependencies configured in the teaching of school physical education. As a research problem, it was analyzed what they think, what are the theoretical references and arguments presented in relation to the “education of the body in movement”. The method of analysis was based on bibliographic research and on the approach of historical understanding of the social phenomenon, according to the configurational theory. It was found that the plurality of interpretations is a conceptual reaffirmation of the academy, of scientific argumentative disputes in establishing the body/child/young school in its fullness. It concludes in defense of acting and intervening inter and transdisciplinary, resignifying initial and continuing education and, concomitantly, pedagogical intervention with regard to the teaching of school physical education and education of the body in movement.

**Keywords:** body; movement; school physical education.

Submetido em: 25/1/2023

Aceito em: 11/12/2023

Publicado em: 8/3/2024

<sup>1</sup> Faculdades Integradas de Jaú. Jaú/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2317-0948>

<sup>2</sup> Faculdades Integradas de Jaú. Jaú/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0185-6674>

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista – Unesp. Bauru/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8377-8501>

## INTRODUÇÃO

A intenção de revisitar e explorar constantemente as possibilidades e ressignificações das intervenções pedagógicas na Educação Física (EF) escolar é vital, tendo em vista a pluralidade de interpretações e as diferentes conceituações explícitas nas configurações históricas que a constituem e que devem ser compreendidas como um processo de reconhecimento e estabelecimento social e profissional.

Diante dessa ótica, a abordagem deste estudo está centrada sobre a problemática das relações – educação – corpo – movimento, e as significações que compõem a expressão educação do corpo em movimento, no contexto escolar, diante a diversidade de concepções em relação ao corpo e suas múltiplas facetas (biopsico-sociocultural-histórica), que por vezes são resultantes de fragmentos das ciências biológicas, humanas e exatas.

Para tanto, o caminho seguido foi a partir das produções da área da EF, em especial na aproximação com o pensamento da teoria configuracional de Norbert Elias e sob a luz dos estudos que abordam a ideia de corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty para percorrer as significações e inter-relações do corpo em suas múltiplas dimensões na sociedade, delimitando, assim, o objetivo deste estudo. Não se pretende aqui, contudo, definir e/ou limitar as diferentes perspectivas que compõem os conceitos abordados pelos autores, mas trazê-los como pano de fundo para as reflexões aqui apresentadas.

Diante do exposto, para Marchi Júnior (2006), apoiado em Goudsblom, os conceitos da sociologia configuracional propostos por Norbert Elias, nos estudos do processo civilizador, podem estender-se a outras áreas do conhecimento, no entanto deve-se ter cautela, pois as relações de interdependências e configurações estabelecidas nas teias sociais nem sempre são explícitas ou autoevidentes e devem ser consideradas em seu contexto histórico.

Assim, a ideia de educação do corpo em movimento aqui refletida deve ser compreendida como parte da construção histórica, abordada por um grupo de professores universitários, que procuram debater tal concepção, bem como suas possibilidades e limitações no âmbito da Educação Física escolar, reconhecendo que “o aprendizado e a educação têm um desenvolvimento histórico que não é único, pois inúmeras e historicamente diferentes intervenções pedagógicas são possíveis para a aprendizagem” (Gebara, 2012, p. 20), e cujo resultado é “algo que não foi planejado nem foi intenção de qualquer um desses indivíduos, mas emergiu a despeito de suas intenções e ações” (Elias, 1993, p. 140).

A partir desse prisma, compreende-se que o “corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade” (Gonçalves, 1994, p. 13). Isso significa que cada corpo tem sua própria singularidade na sociedade em que vive, constituído pela multiplicidade de relações e interações que envolvem questões biológicas, ambientais, psicológicas, sociais, culturais e históricas presentes nas diferentes vivências corporais.

Dessa maneira, este estudo apresenta uma revisão bibliográfica do tipo exploratória (Minayo, 2001), com intuito de discutir o contexto abordado. Para apreciação e inter-

pretações optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2009). Dessa maneira, com base no método de compreensão do fenômeno social na perspectiva histórica e da teoria configuracional eliasiana, ou seja, à luz das contribuições de Norbert Elias e Merleau-Ponty, apresenta-se uma reflexão da problemática em questão.

## CORPOS CONFIGURACIONAIS EM MOVIMENTO

Sob o ponto de vista histórico, o corpo foi idealizado, representado e descrito por diferentes perspectivas, desde as chamadas sociedades primitivas, passando pelas civilizações antigas do Oriente e Ocidente como China, Egito, Grécia, Roma e por períodos como da Idade Média, Renascentista, Iluminismo, Revolução Francesa e Industrial até a contemporaneidade com a era do conhecimento tecnológico, revolução 4.0, Internet das coisas e do ciberespaço.

Em diferentes momentos da História os ideários de corpo e educação estiveram e estão presentes no “processo civilizador” e nas “configurações” (Elias, 1994a, 1994b, 1980) atendendo aos anseios daquela ou dessa sociedade. Há de se considerar que no centro do processo de configuração estabelece-se “um equilíbrio flutuante de tensões, um movimento pendular de equilíbrio de forças que se inclina ora para um lado, ora para outro. E esse equilíbrio de forças flutuantes encontra-se entre as características estruturais de toda configuração” (Elias, 1994a, p. 143) no qual o corpo está imerso.

Elias (1980, p. 15), nesse sentido, apresenta “a ideia de que a sociedade é constituída por estruturas que nos são exteriores – os indivíduos – e que os indivíduos são simultaneamente rodeados pela sociedade e separados dela por uma barreira invisível (...)” e que as “(...) pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados”.

Em meio a essas relações Lucena (2017), ao discorrer sobre a questão do corpo e da educação, destaca que é possível retirar elementos que permitem observar como essas duas temáticas são tratadas, com apoio na teoria eliasiana<sup>4</sup>, e desenvolvidas sobre os processos civilizadores. Quanto ao processo civilizador, Elias (1993, 1994b) o compreende como mudanças de comportamento da civilização um processo *continuum*, o que significa considerar o curso das transformações do comportamento humano no decorrer da História na direção de um processo de civilização, tal como “compreende *seres humanos* civilizando *seres humanos*” (Elias, 2006, p. 47, grifo do autor).

À vista disso, na sociedade, há muitas configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras, entre elas a escola, que essencialmente é formada por grupos de seres humanos interdependentes (estudantes, professores, gestores, famílias, comunidade). Estas configurações específicas podem ser vistas na complexidade da rede de relações e interdependências existente no processo de ensino e aprendizagem.

A exemplo disso, acredita-se que as aulas de Educação Física, segundo Giardin, Anzanello e Schettinger (2021), são momentos em que o corpo está em evidência, quando adquire um significado social e, diferentemente das salas de aulas, estão com as

<sup>4</sup> Lucena (2017, p. 1.320) ressalta que as temáticas corpo e educação, em seu sentido mais formal e pedagógico, não compunham o leque de preocupações centrais sobre as quais Norbert Elias discutiu ao longo de sua obra.

mãos livres, agentes sobre seu próprio corpo, e não é necessário permanecer sentados/as. Além do mais, “não há como substituir as aprendizagens que ocorrem por meio da experimentação corporal” (Neuenfeldt; Schuck; Pavan, 2022, p. 123).

Para Lucena (2017, p. 1.320) “a relação entre corpo, educação e civilização faz suscitar uma série de interrogações, melhor dizendo, de inquietações que podem trazer novos movimentos para pensarmos o homem” ou seja, o corpo em sua integralidade. Considerando isso, contribuições – (como) – de Maurice Merleau-Ponty, Silvino Santin, Teresinha Petrucia Nóbrega, entre outros, compõem o enfoque aqui aspirado ao refletir sobre a educação do corpo em movimento.

Dessa maneira, emergem indagações: Quais configurações de entendimento referente à educação do corpo estudantil escolar evidenciam-se no pensar intelectual da educação básica brasileira? Quais métodos de intervenções pedagógicas norteiam a educação do corpo na escola? Quais tendências filosóficas e em que sentido reinterpretam a compreensão de sociedade, corpo e Educação Física escolar?

Esses e outros questionamentos ajudam a pensar o corpo, o movimento e suas significações/relações, colaborando com o nosso desafio de “nos percebermos como seres corporais” na educação escolar (Nóbrega, 2005b). Inquirições essas que estão longe de serem respondidas neste estudo, mas que propulsionam o debate ora proposto e que poderão ser abordadas em estudos empíricos.

Na perspectiva do que vem sendo referido, todavia, os conceitos abordados nas intervenções pedagógicas não podem ser soltos, vazios ou aleatórios, ao contrário disso, devem indicar suas intencionalidades, perspectivas e prospecções. Nessa direção, refletir sobre a temática do corpo em movimento na escola, não como mero artifício retórico ou apenas uma força de expressão, é ter como premissa a compreensão da existência do estudante em sua totalidade<sup>5</sup>, por um caminho de superação da ideia de que somos feitos corpo e intelecto, como se “fossem coisas separadas e que o corpo fosse sempre a parte menor nessa dualidade” (Moreira, 2019, p. 194).

Nesse sentido, não se pode tratar o “corpo como um fenômeno isolado, mas de corpos que se constroem e se complementam ao longo da vida de indivíduos inseridos numa sociedade” (Lucena, 2017, p. 1.322-1.330). Visto que, especialmente no processo educativo reconhecer o corpo em suas múltiplas dimensões é pensar o corpo como “lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes”, e esse corpo, seja como emissor ou receptor, “produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (Le Breton, 2007, p. 8).

Com base na sociologia e na antropologia, Le Breton (2007) evidencia as relações estabelecidas entre o corpo e a sociedade. Em sua ótica, a ideia de corpo não pode se restringir a um arranjo de órgãos anatomicamente organizados, mas sim a uma “estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais” (p. 29).

<sup>5</sup> O uso da palavra “totalidade” neste texto trata-se de um elemento retórico que representa o esforço em observar e compreender nosso objeto de estudo corpo/movimento por completo, de maneira integral, evitando fragmentações, mesmo reconhecendo as reais limitações para essa compreensão.

Posto isso, a sociologia do corpo investiga as “lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem”, permitindo compreender a ideia de corporeidade como “fenômeno social e cultural” (Le Breton, 2007, p. 7). Entendendo que, segundo Le Breton, “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação como o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator”. Significa que “através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (Le Breton, 2007, p. 7).

Destaca-se a palavra “homem” nas citações, reinterpretando-a no tempo presente em sentido amplo à luz da teoria configuracional de Norbert Elias e neste estudo compreendemos a educação de corpos das comunidades escolares em movimentos correlacionais, de poderes de forças individuais e coletivas em enfrentamentos socioculturais históricos. Indaga-se por que prevalecem, ainda, os ideários de corpo estritamente biológico no contexto educacional. Quais são as forças determinantes (filosóficas, políticas, econômicas, etc.) e de impedimentos que dificultam a compreensão do corpo em sua unidualidade biológica-cultural? Questões que, também, perpassam a formação/constituição do professor e que poderiam indicar os possíveis limites/avanços dessa compreensão a cada momento, principalmente da história da Educação Física, a partir do final do século 19, início do 20 e a formação acadêmica e científica na área.

No Brasil, os cursos de formação inicial em Educação Física configuraram-se até a crise de representatividade intelectual científica universitária pública e de reconhecimento social nos anos 80, com corpos docentes constituídos, especialmente, por lideranças médicas, militares e de ex-atletas.

Nesse contexto, Soares (2007, p. 50) observa elementos para uma compreensão restrita de corpo, pois imperava a visão de um corpo “anatomofisiológico”. A Educação Física que compreendemos hoje teve sua institucionalização na escola, desenvolvendo-se sob influência das escolas europeias (métodos ginásticos, por exemplo, francês, inglês, sueco) que induziram à formação dos professores de Educação Física, na ótica do pensamento positivista, de ordem médico-militar, delimitando a forma como o corpo deveria ser abordado e compreendido (Soares, 2007).

No tempo presente, é possível pontuar hipóteses que tais influências se configuraram de forma opaca e por vezes incontroláveis e estão diretamente relacionadas às formas de conceber o corpo na escola, favorecendo “[...] certo desconhecimento sobre questões políticas e históricas, que poderão ser compreendidas com uma profunda reflexão sobre as configurações que estão em jogo no ensino brasileiro” (Hunger; Rossi; Souza Neto, 2011, p. 708).

A constituição do “ser professor resulta das diferentes configurações nas quais ele está imerso” (Hunger; Rossi; Souza Neto, 2011, p. 701). À luz da teoria eliasiana, destaca-se o argumento do sociólogo que “devido à fragmentação das disciplinas acadêmicas no ensino universitário, com a orientação preponderante da biologia e da ciência médica, o organismo tem sido visto em isolamento”. Dessa forma, os professores devem ter uma compreensão “clara do jogo de forças e poderes políticos, religiosos,

educacionais e familiares presentes no contexto escolar” (Hunger; Rossi; Souza Neto, 2011, p. 702).

Ao seguir por esse itinerário é preciso compreender e avançar em relação às configurações presentes no contexto escolar. Estudos como de Nóbrega (2005a, 2008, 2016), Nista-Piccolo e Moreira (2012) e Sérgio (1996), alinhados aos referenciais das Ciências Humanas, em especial a partir das ideias de Merleau-Ponty, apresentam contribuições para a Educação Física, ao contextualizarem/problematizarem questões relacionadas ao corpo e ao movimento na educação em contraponto às ideias hegemônicas de corpo biológico (ou seja, compreendido dentro dos conceitos somente do conhecimento das Ciências Biológicas). Assim, questões relacionadas ao corpo são exploradas sob perspectivas da experiência corporal sensível, da consciência, da percepção e traduzidas por meio de conceitos como “motricidade” (Sérgio, 1996) e “corporeidade” (Nóbrega, 2016), ganhando destaque na área acadêmica da EF.

Logo, manifestar as experiências vivenciadas pelo corpo, bem como utilizar a capacidade comunicativa de expressar por meio de palavras as ideias com a intencionalidade de ampliar a compreensão dos interlocutores, sempre foi objetivo da linguagem humana ao longo dos anos. Ou seja, é preciso traduzir “a experiência sensível do próprio corpo é uma destas tentativas as quais a humanidade vem tentando configurar e construir palavras até o presente que consigam dimensionar esta experiência” (Gonçalves; Coelho, 2001, p. 127).

Do mesmo modo, representar dentro de uma expressão verbal intencionalidades educativas sem fragmentar a ideia de corpo ou restringir as experiências corporais no interior das intervenções pedagógicas significa discutir as intencionalidades e apresentar as conexões dos elementos conceituais fortalecendo as ideias ali contidas, como é o caso da expressão “educação corpo em movimento”, que visa a potencializar a comunicação das possibilidades e percepções do corpo/movimento/educação e suas inter-relações, como fenômenos interdependentes. Na sequência trataremos da ideia de corpo mediante as possibilidades no processo educacional.

## **O CORPO NO PROCESSO EDUCACIONAL**

À luz da perspectiva eliasiana do processo civilizador, Lucena (2017, p. 1.330) chama a atenção para necessidade de se pensar o corpo e a educação “considerando a ideia de processo, e o fato de não ser adequado o tratamento mais comum do tema, em que se isola o corpo”. Compreender a relação entre corpo e educação é compreender o entrelaçamento das relações que se constroem no processo educacional. É perceber que os corpos “são civilizados pela presença de pais e professores, pela presença do outro, pela expressão de emoções e pelo tempo de uma vida” (Lucena, 2017, p. 1.323).

E de acordo com a teoria eliasiana “desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros” (Elias, 1994a, p. 35). Para Elias, entretanto, “nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca” (Elias, 1994a, p. 35). A rede de interdependências entre os

seres humanos é o que os liga, e que formam o nexos do que é chamado de configuração (Elias, 1994b).

O entrelaçamento presente entre o corpo e a educação, contudo, faz parte dos muitos fios da teia de interdependência da humanidade e que pode ser explorado como um campo fértil no processo civilizador de longa duração, criando/desmistificando/rompendo com os estereótipos de “modismos”, os quais também são (re)modelados da interação e pelas diferentes relações entre os indivíduos no processo educacional.

Referindo-se ao processo educacional, Saviani (2011, p. 13) afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, com o trabalho educativo sendo uma mediação, um “ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para Saviani (2011), o trabalho educativo (coletivo) humaniza o indivíduo, na medida em que se identifica os elementos culturais que precisam ser apreendidos bem como as formas adequadas para esse objetivo.

Por sua vez, Chauí (2003) entende a educação como um fenômeno social, que visa à transformação do ser humano, que deve passar de uma condição imediata de saber, a uma condição mais elevada, uma compreensão mais elaborada da realidade em um processo de formação humana permanente. Sendo assim, Gonçalves (1994) reconhece a escola como uma instituição social e um espaço de transformação, porém a autora faz críticas ao modelo de controle exercido pela escola caracterizado pela distribuição espacial dos estudantes, pela organização do tempo escolar e pelo conhecimento fragmentado, com aprendizagens que privilegiam operações cognitivas.

Nesse sentido, a escola concebida como um “modo de agrupamentos humano corresponde uma determinada configuração do espaço onde aqueles indivíduos de fato estão ou podem estar reunidos, todos juntos ou divididos em unidades menores” (Elias, 2001, p. 67), pode favorecer diferentes aprendizagens no que concerne ao corpo, aos comportamentos e à assimilação de conhecimentos produzidos e reinterpretados pela humanidade.

Com base nessas observações, compreendemos a necessidade de pensar um processo de ensino vivenciado por experiências do corpo em movimento, que possibilite aprendizagens das ações intencionais educacionais, ou seja, “enquanto indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Saviani, 2012, p. 11).

A criança na educação escolar é um ser integral, síntese das múltiplas determinações, é um ser lúdico que corre do cachorro, salta pedrinhas da calçada, corre, pula, gira... e grita números em resposta a uma pergunta de Matemática do professor, se emociona ao sentir seu coração e do amigo numa caminhada de leituras da literatura brasileira e de perguntas sobre a vegetação, o sol, a cidade, para, então, conhecer novas pessoas, o mundo das futuras profissões da cidadania, dignidade e humanização.

Na escola, contudo, imersos nos efeitos da cisão cartesiana entre corpo e mente e as consequências de uma leitura fragmentada da vida e da criança, não é raro encontrar expressões como: “Faz bem para o corpo e para a mente”; “Temos que ter mente sã e corpo são”. Mesmo que de forma imediata, espontânea e de senso comum, essas

conceituações podem refletir diretamente na maneira que concebemos o corpo no processo educativo. E, conseqüentemente, enquanto ainda crianças incorporam conceitos de entendimento do corpo como sendo apenas e por si só perfeito em comparação a uma “máquina”, “instrumento”, um “órgão” e, talvez o mais grave, limitando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e dificultando o olhar amplo do futuro jovem, crítico e humanizador.

Por outro lado, é possível que expressões como: “desenvolver os aspectos: físicos, emocionais e cognitivos” ou “os domínios: cognitivos e da motricidade” tenham uma intenção pedagógica de destacar as dimensões do ser humano, no entanto a forma como descrevemos e pensamos o corpo pode conduzir a dicotomias e fragmentações, ou ainda, trazer hierarquizações em que a dimensão cognitiva se sobrepõe, afastando-se do corpo em sua corporeidade e reforçando a ideia de corpo como acessório ou corpo objeto. Ou ainda, “negar o corpo é colocar-se na contramão da essência da existência humana, pois somos corpo e nos fazemos presentes no mundo a partir dele” conforme pontuam (Neuenfeldt, Schuck; Pavan, 2022, p. 127).

Com efeito, essas limitações, dicotomias e fragmentações geram equívocos em relação às intencionalidades das intervenções pedagógicas e o resultado das incompreensões em relação ao corpo no contexto educacional são paradigmas que reforçam a ideia de corpo dissociado do intelecto ou que visam ao adestramento do corpo, reduzindo as possibilidades e potencialidades educativas do processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, também devemos observar a arquitetura das escolas, os espaços, as salas e materiais disponíveis para os estudantes. São adequados e suficientes? Falas como: as “Crianças não têm limites!”? São pertinentes? Ou não? Está sendo respeitada sua essência corporal – do aprender com o corpo em movimento?

Nesse sentido, para Foucault (2013, p. 10) o corpo não se deixa reduzir tão facilmente, pois ele “tem suas fontes próprias de fantástico; possui, também ele, lugares sem lugar e lugares mais profundos, mais obstinados ainda que a alma, que o túmulo, que o encantamento dos mágicos”.

Por sua vez, entre outras possibilidades apresentadas por Foucault (2013, p. 11), “este corpo é leve, é transparente, é imponderável; nada é menos coisa que ele: ele corre, age, vive, deseja, deixa-se atravessar sem resistência por todas as minhas intenções”.

Pois bem, conceber no processo educativo a ideia de corpo em movimento, como uma espécie de eixo entre as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento é perceber que “o corpo que tenho é também o corpo que sou” e que, o ensinar e o aprender não se dão apenas na dimensão cognitiva, são processos que ocorrem na corporeidade, “[...] visível nos gestos, no tom de voz, na palavra, no olhar, no silêncio, na impaciência e na quietude, no riso e no choro, no medo e na ousadia, no abraço, na proximidade e na distância” (Nóbrega, 2005b, p. 612-613).

Corrêa e Hunger (2020, p. 202), apoiados na teoria eliasiana, destacam que “a importância dos diferentes setores sociais nas suas configurações em que cada “eu”, “nós”, “eles” têm papel relevante na construção social”, e aqui o corpo pode ser influenciado e influenciar os atores sociais mantendo a hegemonia ou o desenvolvimento de uma consciência crítica ao *status quo* em vigência. Essas relações do

corpo em movimento estão imbricadas em instâncias sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e, principalmente, históricas, desenvolvendo possibilidades de conhecimentos e mudança de hábitos.

Nóbrega (2005b, p. 611) faz um alerta para a impossibilidade de pensar o corpo recortado por áreas das ciências, da filosofia e da educação de maneira desconectada. Para Nobrega, essa visão criou ao longo dos anos discursos que se converteram em atos que contribuíram, de certa forma, para o uso do corpo em diferentes instituições e interesses, estabelecendo “a necessidade de controle do corpo”.

Nessa direção, Le Breton (2007, p. 26) busca elucidar imaginários sociais e superar visões ambíguas e dualistas ainda presentes em relação ao corpo, visto que as “representações do corpo são as representações da pessoa [...] socialmente construído, tanto nas suas ações cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento”, mostrando que as designações de corpo/pessoa são indissociáveis.

Segundo Bourdieu (2004, p. 219), “há uma infinidade de coisas que compreendemos somente com nosso corpo, aquém da consciência, sem ter palavras para exprimi-lo”. Assim sendo, a ideia de educação do corpo em movimento, assim como “o aprendizado e a educação têm um desenvolvimento histórico que não é único, pois, inúmeras e historicamente diferentes intervenções pedagógicas são possíveis para a aprendizagem” (Gebara, 2012, p. 20).

O corpo não pode ser compreendido como “fenômeno isolado”, mas sim como corpos interconectados com outros corpos e saberes. Trata-se de compreender o corpo em um processo histórico, que busca, segundo Harari (2018, p. 7), ao falar sobre “os humanos têm corpos, que durante o século passado a tecnologia nos distanciou de nossos corpos, isso significa que perdemos a capacidade de dar atenção ao que tem cheiro e gosto”, contrariamente, ficamos absorvidos com nossos *smartphones* e computadores.

Com a pandemia Covid-19 que interpelou o mundo, no início de 2020 e se estendendo por 2021-2022, período de elaboração deste ensaio, novas configurações de ensino foram realizadas e conceitos como “ensino remoto”, “ensino híbrido”, “professor e estudante digital”, “mundo virtual”, “telas virtuais”, equipe gestora conectada e as ações de políticas públicas voltadas para instituição e uso de tecnologias na escola ganharam destaque no cenário educacional diante das adversidades impostas pelo distanciamento físico e “novas” formas de perceber o corpo.

Assim, “toda vez que se cria/estabelece um novo entendimento de corpo, cria-se e se estabelece uma nova forma de entendimento de sua estrutura – um novo modelo – cognitivo – de corpo é fornecido” (Zoboli *et al.*, 2014, p..2). Estudos de Uebe e Damiano (2015), Machado, Zanetti e Moioli (2011), Garcia (2010) e Nóbrega (2016), trazem contribuições e conceitos relacionados ao corpo e à tecnologia como: “corpo-interator”, “multifacetado”, “corpo-vibrátil”, “corpo-sensível”, “corpo virtual”. Da mesma maneira discutem uma concepção de corpo marcado pela interatividade com a tecnologia, pelas novas possibilidades e linguagens corporais, permitindo compreender como o “processo de tecnização educacional e da Educação Física” que tem ressignificado configurações ligadas ao corpo e à educação (Corrêa; Hunger, 2020).

Essas e outras inquietações, em relação ao corpo no processo educacional, levam a compreender/perceber o(s) corpo(s), no singular-plural, que enfrenta(m) – conflitos/dilemas, que são influenciados e influenciam – o/no cotidiano social, processando historicamente ideias da civilização humana e que por intermédio de suas manifestações corporais, religiosas, políticas e culturais se educa e é educado na/para alcance de seu(s) e/ou determinados ideal-ideais, seja em prol de uma sociedade, de grupos ou de si próprios. Essa relação se dá pelas configurações que se estabelecem nas relações eu, ele(s)/ela(s) e nós que podem ser vivenciadas por meio das mais diversas situações (como na capoeira, hip hop, basquetebol de rua, atividades em contato com a natureza, ...) que envolvem o corpo em suas intencionalidades e como sujeito de suas percepções decorrentes dessas experimentações e, mais recentemente, as interações com as tecnologias.

### **O CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FORMAÇÃO ESTUDANTIL**

Em documentos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), discute-se sobre “educação integral”, competências e habilidades do século 21, os desafios do mundo globalizado, as demandas da sociedade cada vez mais digital e tecnológica. Diante das metas apresentadas pela BNCC, no entanto, deveríamos refletir de que forma compreendemos o corpo/estudante (criança-jovem em formação) no processo educativo mediante as possibilidades de aprendizagens socioemocionais e culturais das manifestações corporais da civilização humana.

Perante o prisma da Educação Física, considerando a educação do corpo em movimento como eixo de estudo e, especificamente, de intervenção pedagógica dessa área de conhecimento, é preciso trazer para o debate as significações e a relevância do tema no cenário educacional. Por isso, fomentar o debate sobre intencionalidades implícitas na expressão educação do corpo(s) em movimento no campo da EF e estender essa perspectiva para outros tempos/espaços/áreas do processo educativo, é de certo modo reconhecer que o corpo “é um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (Morin, 2003, p. 15), tecnológico e virtual.

Com base na fenomenologia, temos a ideia de uma consciência que opera a partir do corpo, e do mundo de forma indissociável, “ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles no lugar de estar ao lado deles” (Merleau-Ponty, 2006, p. 142). É, nesse sentido, pensar em intervenções pedagógicas que observam o corpo como referência, uma “realidade que se manifesta e se expõe diariamente às óticas abrangentes nos campos perceptivos, através da infinidade de suas possibilidades expressivas, instauradas pela dinâmica da corporeidade. O homem é uma autoconstrução corporal” (Santin, 2003, p. 67).

Isso significa acreditar, para Sobreira, Nista-Piccolo; Moreira (2016, p. 72), “na explicitação das relações homem/mundo/sociedade/cultura. [...] explicitar a importância da existência, dedicar esforço na busca do ser mais, buscar transcendência, caminhar na direção do conhecimento contextualizado que englobe outros e mundo”. Estamos, portanto, diante do desafio de pensar o corpo na educação escolar mantendo as

[...] conexões, rupturas, múltiplas entradas, novos territórios a serem explorados, sem buscar sínteses apaziguantes, fundamentos únicos, hierarquização, mas percebendo linhas de fuga que apontem para novas e insuspeitas direções, espaços e lugares que acolham a corporeidade, e com ela a intensa paixão de conhecer (Nóbrega, 2005b, p. 613).

Moreira *et al.* (2018, p. 12) afirmam que o campo da EF traz influência “newtoniana-cartesiana de corpo, vendo-o como conjunto de engrenagens e de ensino”, tendo o adestramento físico como objetivo das aulas. Esses autores alegam que essa concepção, além de influenciar a organização e seleção dos conteúdos, permitiu que fossem adotadas práticas autoritárias e mecanizadas que visavam à padronização e à disciplina dos corpos, pautadas na visão biologicista, proporcionando reflexões sobre as mutidimensões do corpo.

Sobre o assunto, Gertrudes e Lucena (2014, p. 5) alertam para que a escola imersa

[...] na “etiqueta corporal” administrando os comportamentos dos discentes, o processo de ensino/aprendizagem preocupa-se em pacificar o corpo e movimentar apenas os elementos cognitivos, aparentemente na sala de aula os estudantes deixam seus corpos de “fora” da cena pedagógica, no qual apenas a “cabeça/raciocínio” é percebida dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Durante parte do século 20 a ideia de corpo(s) na EF foi influenciada por padrões de controle e de rendimento, fruto das concepções positivistas e de métodos militarista, ginásticos e do esporte de rendimento, como observam Souza e Ramos (2016, p. 160): “A história da Educação Física revela que ela sempre se curvou aos ditames sociais: higienistas, militaristas, tecnicistas, etc.”

Darido e Sanches Neto (2005) mostram que a busca de um sentido pedagógico na EF fez surgir diferentes abordagens, entre elas a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Crítico-Superadora, a Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, configurando um afastamento das concepções de natureza biologicista/mecanicista.

Essas abordagens, à luz das Ciências Humanas, exerceram papel relevante em problematizações relacionadas ao corpo, à educação e ao movimento na escola, contribuindo para que novas intervenções/conceituações/concepções reposicionassem o lugar do corpo na EF. Contar com as contribuições das Ciências Humanas, porém, não significa desconsiderar por completo os conhecimentos produzidos pelas ciências biológicas. Esses, por sua vez, destacam-se nas evidências da eficácia do exercício físico sistematizado em prol da saúde do(s) indivíduo(s), constatações e produções descritivas em relação ao corpo e ao movimento do corpo, as quais também apresentam contribuições significativas, mas que não cabe nesse momento abordá-las.

Na área da EF, principalmente após a década de 80 do século 20, surgiram propostas que avançam para uma perspectiva de corpo em sua totalidade, trazendo para o contexto escolar conceitos como corporeidade (Nista-Piccolo; Moreira, 2012) e motricidade (Sérgio, 1986), ou ainda “corpo inteiro” (Freire, 1989), “corpo-sujeito” (Nóbrega, 2005a), que situam a ideia de corpo na educação como condição existencial, ou seja, buscam conceber o corpo em sua totalidade.

Melo (2016) mostra que nos anos 80 a EF no Brasil, vivia-se uma “efervescência epistemológica”, que contribuiu para a abertura de novos canais de reflexão sobre o corpo e o movimento. Logo, novos conceitos começaram a fazer parte do léxico da EF, como: corporeidade, corpo-sujeito, motricidade, entre outros. O corpo passou a ser compreendido como “uma construção cultural e, portanto, simbólica, para qual a corporeidade emerge como sua expressão de existência no mundo” (Melo, 2016, p. 8).

Para Nóbrega (2016, p. 100) a ideia de corpo na escola fez parte dos ideários da Escola Nova desde o século 19, no entanto o discurso relativo a corpo estava fundamentado na “instrumentalidade, no disciplinamento e na aprendizagem da civilidade [...] essa compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante”.

Nos estudos de Nóbrega (2005a, 2016) temas como consciência, percepção, pensamento, sensibilidade e emoções são abordados a partir de uma compreensão transversal do corpo. Chauí (2000, p. 311) concebe o corpo como: “Visível-vidente, tátil-tocante, sonoro-ouvinte/falante”, e traz a visão de corpo “[...] sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo. É uma interioridade exteriorizada e uma exterioridade interiorizada. É esse o ser ou a essência do meu corpo”.

Para Moreira, Scaglia e Campos (2017, p. 42), os termos corporeidade e motricidade “revelam atitudes necessárias para a incorporação desses conceitos”. Moreira (2019, p. 195) reforça a necessidade de entender a corporeidade não apenas como um conceito abstrato, mas a busca de “uma educação de corpo inteiro”.

Para Nóbrega (2008), compreender o corpo em movimento é entender a comunicação entre os sentidos do corpo. Apoiada nas ideias da neurociência de Maturana e Varela, a autora destaca o conceito de autorreferencialidade e afirma que por meio do movimento ocorre “circularidade entre os acontecimentos do meio ambiente e os acontecimentos no próprio corpo, ocorrendo aprendizagem, ou seja, uma nova interpretação desses acontecimentos” (Nóbrega, 2008, p. 147).

Gonçalves e Coelho (2001) atentam para a necessidade de refletir a elaboração de alternativas viáveis potencializadoras deste nosso organismo que interage com o meio e superar a instrumentalização do corpo, que empobrece as potencialidades do humano que se manifestam pelo corpo. Uma vez que o corpo não pode ser restringido à sua individualidade, “mas um sistema de complexidades e inter-relações consigo e com os demais que neste processo de tangências relacionais, construir-se-ia um sistema de compreensão, de relação e de intervenção no mundo” (Gonçalves; Coelho, 2001, p. 132).

Desse modo, esses apontamentos visam a fortalecer a ideia de corpo que se manifesta por meio do movimento e não o “corpo racionalizado do pensamento cartesiano, incorporado pela Ciência e pela Educação, mas o corpo sensível, transversalizado pela percepção do movimento” (Nóbrega, 2005a, p. 53). Trata-se de um esforço em superar ambiguidades e visões mecanicistas que alimentam fragmentações históricas, corpo-mente, corpo-objeto, corpo-instrumental ainda

influentes na práxis<sup>6</sup> pedagógica, articulando o ensino e a aprendizagem por meio das interações do corpo em movimento, considerando no processo educativo as relações do corpo/estudante que se estabelecem com o mundo e com o outro.

## **CORPO “EM” MOVIMENTO**

Abordar/defender a ideia do ensino da Educação Física escolar na perspectiva do que se tem conceitualmente argumentado com referência à educação de corpos em movimento é apontar para as relações/determinações e intencionalidades que permeiam as práxis pedagógicas.

Segundo Santin (2003, p. 44), “falar em movimento parece uma tarefa simples. E, talvez, seria simples se esse movimento não fosse o movimento do homem, mas apenas um corpo em movimento”. A educação do corpo em movimento, todavia, está para além do movimento compreendido somente “na área da Ciência Física e das teorias mecânicas como um fenômeno comum a todos os corpos” (Santin, 2003, p. 44). Assim, para Santin o movimento é, entre outras, uma maneira de o homem estar presente, uma presença para si e para os outros.

A partir de uma aparente contraposição em relação à contenção/movimento corporal nas intervenções pedagógicas, Saviani (2016) amplia de forma dialética, por meio de uma contradição, a ideia de movimento no processo educativo, pois a própria contenção do movimento exige um movimento consciente e intencional, visto que é preciso perceber

[...] plenamente sua corporeidade adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido inverso, desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual (Saviani, 2016, p. 78).

Na EF, muitos esforços apontam para conceituações que visam a compreender o corpo e o movimento corporal como construções históricas e interdependentes a dinâmica da sociedade, “assim vão ser cunhadas as expressões, cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física” (Bracht, 2010, p. 2).

Sérgio (1996, p. 16) traz para o debate em relação ao movimento corporal a ideia de motricidade humana, por meio dessa compreensão devemos pensar o corpo e o movimento como sujeito e objeto do conhecimento e “[...] articular a compreensão com a explicação, num ser inacabado, aberto e dinâmico, que se movimenta da imanência à transcendência, da natureza para a cultura”.

<sup>6</sup> O conceito de práxis tem suas raízes nos pensamentos de Aristóteles, aprofundado por Karl Marx. Nessa esteira, apoiado em Sánchez Vázquez, Saviani (2011) define práxis como um conceito sintético que articula a teoria e a prática, ou seja, uma prática fundamentada teoricamente. Assim, a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Por sua vez Bottomore (1983, p. 460) compreende a práxis como “à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres”.

Strazzacappa (2001) afirma existir na escola uma cultura que utiliza a imobilidade física como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio, evidenciando a instrumentalização do movimento como moeda de troca. Para a autora, toda forma de educação é uma educação do corpo. “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (Strazzacappa, 2001, p. 69).

De fato, somos um corpo e não somente temos um corpo. Compreender nossa condição corporal a partir dos sentidos, percepções, interações e relações com o mundo e com o outro mostra que no processo educativo temos de conceber o corpo em movimento considerando todas as dimensões humanas que não se esgotam na dimensão biológica “[...] o movimento é um comportamento, uma postura, uma presença e uma intencionalidade” (Santin, 2003, p. 83).

Em vista disso, a conceituação educação do corpo em movimento reafirma a forma indissociável de conceber o corpo nas práxis pedagógicas, permitindo que dualismos sobre o corpo sejam absorvidos por uma expressão que posiciona a “compreensão do ser humano em movimento (objeto de estudos da Educação Física), seja feita num olhar complexo” (Moreira *et al.*, 2018, p. 18).

Esses fatores permitem destacar os motivos pela opção da preposição “em”, na expressão “educação do corpo em movimento”, empregada entre as palavras corpo e movimento. Assim, a escolha da preposição “em”, que liga corpo e movimento na referida expressão, estabelece uma relação de dependência entre os termos deste conceito, formando uma unidade, ou seja, a união desses termos indica uma identidade, um objeto indivisível, dando suporte à premissa do corpo em sua totalidade.

De acordo com as regras gramaticais da norma culta do Português, o emprego da preposição não desempenha uma função sintática, estabelecendo apenas uma conexão entre termos de uma oração. A escolha da preposição “em” entre as palavras corpo e movimento, porém, torna-se relevante para a coesão textual, em relação à intencionalidade da expressão, ou seja, essa preposição torna-se um mecanismo linguístico que permite uma articulação lógico-semântica para uma construção teórico-conceitual para concepção de corpo em sua totalidade, síntese das múltiplas determinações, visto que

[...] as palavras não possuem um sentido/significado inerentes. Tanto a palavra corpo quanto a palavra movimento podem assumir diferentes significados em diferentes construções teóricas. Dessa forma, o mais importante é desenvolver uma teoria da Educação Física em que se trate explicitamente do entendimento de corpo e de movimento em que a mesma se baseia ou propõe (Bracht, 2005, p. 13).

Por isso, considerar a preposição “em” ao invés de “e” ou “de” entre os conceitos de corpo e de movimento não se trata apenas de uma adequação semântica, mas revela a intencionalidade de estabelecer uma concepção de unidade, de interdependência e ação entre os conceitos de corpo e de movimento no contexto escolar.

## EDUCAÇÃO DO CORPO EM MOVIMENTO

Ao observar os esforços que buscam ressignificar o corpo na educação, posicionando-o para além das perspectivas biologicistas e suas dicotomias, defendemos a construção de práxis pedagógicas caracterizadas pela existencialidade e presença do corpo em movimento. Nesse sentido, a compreensão conceitual de corpo em movimento revela a intenção de concebê-los a partir de uma visão de totalidade e relação de interdependência com o mundo e com outros corpos, e não de maneira fragmentada ou isolada.

Santin (1993, p. 22) observa que as tentativas de aproximação entre o movimento e as ações intelectuais não são recentes, elas surgem “no momento em que a antropologia dualista inventou um homem composto de duas partes distintas”. Especialmente em relação à EF, autor afirma que

[...] ao aceitar inspirar-se na visão de corpo humano como um ecossistema, que se autoconstitui baseado em sua capacidade de aprender construindo o saber, estará a caminho de superar as aporias que impedem de se transformar na arte de cultivar, não só o corpo físico, mas o homem inteiro (Santin, 1993, p. 33).

Pensar e avançar em relação às intencionalidades da educação escolar, tendo em vista o estudante que se manifesta no e pelo corpo em movimento, formando uma unidade que supera fragmentações, significa alinhar-se à ideia de que é a existência corporal que nos permite pensar, aprender e perceber o mundo, conforme defende (Nóbrega, 2005a).

Diante das especificidades do trabalho/estudo da Educação Física escolar, é imprescindível pensar/conhecer o corpo em sua totalidade, compreendendo as relações/conexões que o constituem e humanizam no contexto social, visto que o “conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz” (Saviani, 2017, p. 718).

Na pesquisa de Lima e Hunger (2019) foram constatadas a partir das vivências professorais e estudantis as implicações no ensino da Educação Física na Educação Infantil, trazendo contribuições na perspectiva da educação do corpo (criança) em movimento e não apenas o movimento do corpo. Nos estudos de Lima, Corrêa e Hunger (2019a, 2019b), são abordados indicativos para conceituação de educação do corpo em movimento no sentido de compreender o corpo/estudante/movimento em sua totalidade, que aprende e se humaniza a partir de suas relações interdependentes e configurações com outros indivíduos e com o mundo.

Essas configurações também ocorrem nas intervenções pedagógicas da EF, e para Nóbrega (2005a) devem ter como objetivo a unidade do ser humano na concepção do corpo em movimento, e assim, superar as tradições mecanicistas de corpo, contemplando este não como instrumento ou objeto, mas corpo-sujeito, síntese da presença no mundo. É por isso que se pode dizer que o movimento do corpo

[...] só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinta do conhecimento. É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos (Merleau-Ponty, 2006, p. 518).

Chegar a esse objetivo é um processo que vem sendo construído ao longo dos anos e passa pela compreensão mais elaborada das relações que se estabelecem nas intervenções pedagógicas. Desse modo, busca-se compreender o corpo em movimento como “[...] lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito. Uma aprendizagem onde o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um único sistema” (Nóbrega, 2005a, p. 68).

Da mesma maneira que “o corpo, como um contínuo que se constrói na interdependência constante do homem com a natureza, do homem com os outros homens, num processo que se renova e possibilita pensarmos na diversidade característica do ser humano” (Lucena, 2017, p. 1.330).

Mais apropriado seria compreender a substituição da imagem do homem, segundo Elias (1994b), como “personalidade fechada” para uma “personalidade aberta”, a qual possui um maior ou menor grau, mas nunca absoluto, de autonomia perante outras pessoas e que, na realidade, durante a vida é essencialmente conduzida para outras pessoas e dependentes dela. Isso expressa a ideia de “rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (Elias, 1994b, p. 249).

Como se pode perceber, as relações interdependentes das pessoas ao longo da História são fundamentais para a compreensão do ser humano e, conseqüentemente, o corpo em movimento e o processo educacional. Nesse sentido, uma abordagem que considera a educação do corpo em movimento pode colaborar para o redimensionamento das intervenções pedagógicas na escola, em especial na EF, proporcionando possibilidade de compreender o corpo em sua complexa realidade existencial que se manifesta pela linguagem e percepção do corpo.

Assim, estabelecer uma mediação educativa a partir de corpos em movimentos é provocar no contexto escolar a construção de práxis pedagógicas em que corpo/estudante possa se expressar, movimentar, identificar, reconhecer, relacionar, conhecer, perceber, nas relações que estabelecem com o mundo e com o outro, por meio das linguagens simbólicas, verbais, não verbais e cinestésicas. É de certo modo “ensaiar atitudes complexas para compreender o humano e sua condição de ser corpóreo em incessante movimento, admitindo diferentes interpretações, pautadas na circularidade ou recursividade dos fenômenos” (Nóbrega, 2008, p. 145), Haja vista que o caminho para compreensão do corpo, para Merleau-Ponty (2006, p. 519), “é inseparável de uma visão do mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mas ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural”.

Nesse contexto, “só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua

interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros” (Elias, 1980, p. 79). Tais configurações possibilitam compreender o movimento humano estabelecido entre o eu, ele(s)/ela(s) e nós em suas diversas inter-relações com o mundo, ambiente, com as vivências corporais em um jogo de poderes entre diferentes forças sociais de retenção/adestramento e/ou liberdade/totalidade/integralidade do corpo em movimento no processo civilizatório.

Dentro desse prisma Santin (2003, p. 35) afirma que o homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença, ou seja, “o homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora”. Sugere que “em qualquer movimento, em qualquer atitude, em qualquer pensamento está presente o homem total e unitário”, logo, “é a partir de um homem com possibilidades de movimento que se busca desenvolver e fundamentar a Educação Física” (Santin, 2003, p. 44). O “corpo não é um objeto, nem seu movimento um simples deslocamento no espaço objetivo, sem o que o problema só seria deslocado, e o movimento do corpo próprio não traria nenhum esclarecimento ao problema da localização das coisas, já que ele mesmo seria uma coisa” (Merleau-Ponty, 2006, p. 517).

Logo, sem a pretensão de esgotar a discussão em torno da temática em relação ao corpo no processo educacional, considerar o corpo em movimento em sua totalidade, como sujeito histórico, cultural e social que se constrói e se humaniza a partir de suas relações interdependentes com outros corpos em movimento, é uma forma de superar paradigmas de uma educação fragmentada, dicotômica, dualista, funcionalista e instrumentalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste estudo buscou-se analisar o que pensam, quais os referenciais teóricos e argumentos apresentados em relação à “educação do corpo em movimento”, a fim de abordar as significações que compõem essa expressão. No contexto escolar suscitou algumas reflexões, indagações e articulações com a fenomenologia do corpo e o processo civilizador.

Indubitavelmente, defender o uso da expressão educação do corpo em movimento trata-se de uma forma de fortalecer as intencionalidades e possibilidades do corpo nas práxis pedagógicas, sem submetê-lo a nenhuma forma de instrumentalismo.

Considerar educação do corpo em movimento como conceituação substancial da práxis pedagógica na Educação Física, é de certa forma manter conexões com a ideia de corpo como condição existencial, histórica, que se movimenta, aprende, interage, que se expressa como unidade e assume relações de aprendizagem com o tempo e com o espaço por intermédio do movimento, atribuindo sentidos e significados aos conhecimentos e interações vivenciadas nas inter-relações com o mundo e com o outro.

Pensar o corpo na educação escolar, portanto, é considerá-lo em sua totalidade e existencialidade, como sujeito histórico, que se constrói e se humaniza a partir de suas relações interdependentes com outros corpos e saberes, estando o processo

educativo atento às possibilidades e perspectivas da educação do corpo em movimento no processo civilizador da humanidade.

O processo civilizador trava um diálogo constante com processos de entendimento de longa duração dos seres humanos e, conseqüentemente, sobre o corpo e que estão imbricados com as novas configurações que se estabelecem entre educação, indivíduos e sociedade. Não obstante, o entrelaçamento das configurações existentes no processo tecnização da educação e da Educação Física e no pós-pandemia com a liberdade, conhecimento, percepção e sensibilidade do corpo será cada vez mais necessário ao ser humano, caso contrário poderá estar diante do limite de sua existencialidade e de sua capacidade de inter-relações pessoais e sociais de SER e estar com o outro em um processo constante de aprendizagens.

Com isso, pelas diferentes maneiras de integração do corpo no tempo e no espaço nas quais os indivíduos se envolvem em um processo *continuum* de sentidos, intencionalidades e significados resultam nas diversas configurações das pessoas. E a partir dessas experiências vivenciadas entre eu, ele(s)/ela(s) e nós é que temos a consciência do corpo em sua integralidade, da qual se pode compreender os corpos em movimento em sua plenitude.

Por fim, ou melhor, perspectivando, parece imprescindível que novos estudos sejam realizados para situar e/ou ampliar o entendimento sobre a educação do corpo em movimento que perpassa pela construção teórica e empírica da/na Educação Física e de outras áreas do conhecimento com o intuito de fornecer subsídios para professores no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRACHT, Valter. *A educação no Ensino Fundamental*. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. *Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: Edupe, 2005. p. 97-106.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 3 maio 2022.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CORRÊA, Evandro Antonio; HUNGER, Dagmar. *Educação física e tecnologia: o processo de “tecnização” educacional*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade da corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- ELIAS, Norbert. *Escritos e ensaios: estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. I: uma história de costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. II: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico*. As heterotopias. São Paulo: Edições, 2013.
- FREIRE, João. Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo, Scipione, 1989.
- GARCIA, Wilton. Corpo e tecnologia na sala de aula: estudos contemporâneos. *Comunicação & Educação*, ano XV, n. 3, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v15i3p39-46>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- GEBARA, Ademir. Figurações e educação: a escola, os jovens e os professores. In: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos (org.). *Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados: Editora UFGD, 2012.
- GERTRUDES, Rejanira A.; LUCENA, Ricardo F. *Corpo e escola: um olhar eliasiano sobre cotidiano escolar*. In: CINTEDI – CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADES, 2014, Campina Grande. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_02\\_11\\_2014\\_23\\_02\\_01\\_idinscrito\\_507\\_5c48b909ab70db22aa256f996df73701.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_23_02_01_idinscrito_507_5c48b909ab70db22aa256f996df73701.pdf) Acesso em: 15 out. 2022.
- GIARDIN, Aline R.; ANZANELLO, Jactiane; SCHETTINGER, Maria R. C. A voz cala, o corpo grita: as dificuldades de alunos LGBT's nas aulas de Educação Física. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 36, n. 114, p. 420-433, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.420-433>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- GONÇALVES, Clézio; COELHO, Luciana Meneses. Corporeidade, movimento, plasticidade neuronal e maturidade ativa. *Estudos interdisciplinares e envelhecimento*. Porto Alegre, v. 3, p. 123-147, 2001. DOI: <https://doi.org/10.22456/2316-2171.4675> Acesso em: 15 out. 2022.
- GONÇALVES, Maria A. S. *Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- HARARI, Yuval N. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A Teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. *Educação e Pesquisa*, v. 37, p. 697-710, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400002>. Acesso em: 15 out. 2022.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LIMA, Deivide Telles; HUNGER, Dagmar. *Educação física escolar: crianças em movimento aprendendo criticamente o viver social*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- LIMA, Deivide Telles; CORRÊA, Evandro Antonio; HUNGER, Dagmar. *A educação do corpo em movimento na Educação escolar*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP, 2019a, Rio Claro. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52703>. Acesso em: 15 out. 2022.
- LIMA, Deivide Telles; CORRÊA, Evandro Antonio; HUNGER, Dagmar. *A educação do corpo em movimento*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2029b, Bauru: Unesp, Bauru, 2019b. Disponível em: <https://hospeda.fc.unesp.br/cbeunesp/anais/>. Acesso em: 15 out. 2022.
- LUCENA, Ricardo de F. Os corpos de Elias: a concepção de corpo e educação a partir de três trabalhos de Norbert Elias. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1.319-1.332, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7WY7dym8594YPmhvHC4R4L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.
- MACHADO, Afonso. M.; ZANETTI, Marcelo C.; MOIOLI, Altair. O corpo, o desenvolvimento humano e as tecnologias. *Motriz*, Rio Claro, v. 17, n. 4, p. 728-737, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/8Z76SJhZLT8JjvkZDVHLvZK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 out. 2022.
- MARCHI JÚNIOR, Wanderley. A educação física e o campo científico: repensando as possibilidades de pesquisa sobre o esporte e o lazer. In: SOUZA, Doralice Lange; MEZZADRI, Fernando Marinho; CAVICHIOILLI, Fernando Renato (Org.). *Esporte e lazer: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas*. Várzea Paulista, SP: Editora Fontoura, 2006.
- MELO, José Pereira De. Prefácio. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Corporeidades... inspirações merleau-pontianas*. Natal: IFRN, 2016.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.
- MOREIRA, Wagner Wey. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 192-20, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/697>. Acesso em: 15 out. 2022.
- MOREIRA, Wagner W. et al. Repensar o corpo para alcançar o homo spotivus. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 11-21, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/28566> Acesso em: 15 out. 2022.
- MOREIRA, Wagner Wey; SCAGLIA, Alcides J.; CAMPOS, Marcus V. S. de. Corporeidade e motricidade na pedagogia do esporte: conhecimento e atitude indispensáveis para o ensino fundamental. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 42-51, 2017. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463.2017.v1.n1.p42-51> Acesso em: 15 out. 2022.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NEUENFELDT, Derli J.; SCHUCK, Rogério J.; PAVAN, Isabel. Aulas virtualizadas no Ensino Superior: ainda precisamos do corpo para ensinar e aprender? *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 37, n. 116, p. 111-129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.12595>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. *Corpo em movimento na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2005a.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Revista Estudos de Psicologia*, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200006>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Corporeidades, inspirações merleau-pontianas*. Natal: IFRN, 2016.
- SANTIN, Silvino. *Educação física temas pedagógicos*. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- SANTIN, Silvino. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, Campinas. *Exposição na Mesa Redonda "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica"*. Campinas: IFCH, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base Nacional Comum Curricular. Currículo, educação básica e sociedade: fundamentos, avaliação, políticas, continuidades e descontinuidades. *Revista de Educação – Movimento*. Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>. Acesso em: 22 maio 2022.
- SÉRGIO, Manuel. *Motricidade humana – uma nova ciência do homem*. Lisboa, Portugal: Edição MEC/DGD, 1986.
- SÉRGIO, Manuel. *Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa, Cruz-Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, 1996.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SOBREIRA, Vিকেle; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 3, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p68-77>. Acesso em: 15 out. 2022.

SOUZA, Maristela; RAMOS, Fabricio. Educação escolar: a necessidade de tensão permanente entre escola e sociedade. In: KUNZ, Elenor. *Didática da Educação Física 4*. Educação Física e Esportes na Escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>. Acesso em: 15 out. 2022.

UEBE, Patrícia; DAMIANO, Gilberto Aparecido. Inter-relação: corporeidade, educação e tecnologias. *Revista ECOS Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1601>. Acesso em: 15 out. 2022.

ZOBOLI, Fabio *et al.* O relógio, a locomotiva e o chip: corpo, tecnologia e semiótica. *Artefactum – Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/268/265>. Acesso em: 15 out. 2022.

**Autor correspondente:**

Deivide Telles de Lima

Faculdades Integradas de Jaú

R. Ten. Navarro, 642 – Ch Braz Miraglia, Jaú/SP, Brasil. CEP 17207-310

[deividetelles1@gmail.com](mailto:deividetelles1@gmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído  
sob os termos da licença Creative Commons.