

EDUCAÇÃO FÍSICA, A CORPOREIDADE E A COMPLEXIDADE NA AMAZÔNIA: análise do currículo paraense

PHYSICAL EDUCATION, CORPOREITY AND COMPLEXITY IN THE AMAZON: analysis of the curriculum in Pará

Suellen Ferreira Barbosa¹ - IFPA
Fabiana Sena da Silva² - SEDUC/PA
Marcio Antonio Raiol dos Santos³ - UFPA

RESUMO

Este estudo, à luz da complexidade em específico do componente educação física, aponta, com olhar crítico, como a corporeidade está descrita no Documento Curricular do Estado do Pará - etapa do Ensino Médio (DCEPA-EM), elaborado em 2021, o qual apresenta a proposta curricular alinhada ao 'novo ensino médio'. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, cuja técnica aplicada é a de análise de conteúdo proposta por Bardin. Como resultados, verificou-se que a expressão 'corporeidade' apareceu duas vezes, porém pode estar descrita implicitamente sob outras denominações como corpo, corporais, corporalidades e corporal, logo, apresenta-se uma fragilidade de fundamentação teórica no DCEPA-EM ao tratar a compreensão da corporeidade. Ademais, está vinculada à reprodução de um processo de ensino-aprendizagem fragmentado, mecanicista, limitado e dualista, distanciando-se da perspectiva multidimensional defendida pelo paradigma da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: complexidade; corporeidade; educação física.

ABSTRACT

This study, in light of the complexity of the specific component of physical education, critically points out how corporeality is described in Pará's State Curricular Document - High School stage (DCEPA-EM), elaborated in 2021, which presents a curricular proposal aligned with the new highschool ('novo ensino médio'). It consists of bibliographic research, whose technique is applied to the content analysis proposed by Bardin. As a result, we verified the expression 'corporeality' appeared twice, but it could be implicitly described by other denominations such as body, bodily, corporalities, and corporeal. Thus, we present a theoretical fragility in the DCEPA-EM, by approaching a comprehension of corporeality still linked to the reproduction of a fragmented, mechanistic, limited, and dualistic learning process, distant from a multidimensional perspective supported by the paradigm of complexity.

KEYWORDS: complexity; corporeity; physical education.

DOI: 10.21920/recei72023931744755
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023931744755>

¹Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professora EBTT do IFPA. E-mail: suelenferbar@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-8165>.

²Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará - UFPA) e Especialista em Educação da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA. E-mail: fabianasena534@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3329-3463>.

³Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Pará. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica - GPRAPE. E-mail: mars@ufpa.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4723-1231>.

INTRODUÇÃO

A discussão aqui volta-se para o campo do componente curricular educação física, quando recorremos a reflexões que emergem da necessidade da ruptura de um paradigma que se faz presente no contexto escolar, o pensamento formal, fragmentado e dominante estabelecido, daí a necessidade de reestruturar atitudes e pensamentos. Morin e Le Moigne (2000, p. 199) apontam: “Pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar”. Dentro dessas reformas, deparamo-nos com documentos prescritos, logo o objetivo central deste estudo é analisar como os princípios postos no Documento Curricular do Estado do Pará – etapa do Ensino Médio (DCEPA-EM) à Educação Física se propõe, por meio do contexto da corporeidade, realizar um aprendizado complexo.

Dessa maneira, iniciado em 2021, o DCEPA-EM se configura como um documento que estabelece prerrogativas aos 144 municípios do estado do Pará, postas pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc-PA), alinhadas, em parte, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, como documento normatizador de um currículo para o estado.

Assim, o DCEPA-EM carrega em seus escritos frutos distanciados na tentativa de manter em voga, ora o contexto local, ora aproximado, do documento nacional instituído, mais especificamente no que diz respeito ao campo de saberes e práticas do ensino de educação física, ao tratar de corporeidade, a qual será o foco deste estudo, e à proposição dos princípios curriculares norteadores de todas as áreas, a saber: matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e a área de linguagem e suas tecnologias.

Nesse mote, remetemo-nos a um ‘olhar’ para além do que se pretende, como proposição educacional pareada ao novo ensino médio, do qual o traço principal se concentra na ordenação da etapa baseada em três pilares estruturantes: 1) implementação da BNCC; 2) flexibilização curricular, por meio de itinerários formativos; e 3) ampliação da carga horária mínima do ensino médio para 3.000 horas. Fundamentado pelo desenho nacional educacional, o desafio da rede de ensino estadual parte da prerrogativa de garantir não só o cumprimento legal-normativo prescrito, como também de obter sentidos possíveis ao propor um ensino médio coadunável com a realidade do estado do Pará (PARÁ, 2021).

Nesse viés, este estudo encontra-se estruturado pelos seguintes tópicos: os fios que entrelaçam educação física, a corporeidade e a complexidade, em que evidenciamos a íntima relação existente entre elas, bem como a importância dessa codependência para uma formação que perpassa a multidimensionalidade humana. No segundo tópico trazemos a análise da Educação Física no documento curricular do estado do Pará: traços de uma proposta dualista, em que apresentamos a perspectiva metodológica, bem como os resultados de nossa incursão analítica. Por fim, no terceiro e último tópico, apresentamos as considerações finais.

OS FIOS QUE ENTRELAÇAM A EDUCAÇÃO FÍSICA, A CORPOREIDADE E A COMPLEXIDADE

No que tange ao paradigma dominante, historicamente a Educação Física esteve vinculada à noção de corpo fundamentada na biologia e calcada na dicotomia entre corpo-mente, caracterizada, principalmente, por uma visão de mundo simplificada, que estratifica as diferentes dimensões que compõem o todo, predominando-se a divisão entre sujeito\objeto e

sujeito\subjetividade (NEIRA; NUNES, 2009). Assim, o corpo é destituído da mente, logo, a Educação Física como componente curricular, era responsável por uma educação do corpo.

Ao realizar uma digressão sobre a história da educação física, constatam-se o movimento e o corpo assumindo diferentes facetas para atender a cultura dominante, pois desde sua origem ela se responsabilizou pela transmissão de saberes por meio da disciplinarização dos corpos. Corpo de retidão, corpo-máquina, corpo saudável, corpo eficiente, corpo-cidadão são expressões que traduzem a Educação Física ao longo do tempo (NEIRA; NUNES, 2009).

Somente na década de 1980, com a ‘crise de identidade’ da área, diante da ausência de debates e discussões sobre os fundamentos filosóficos da educação física, iniciam-se as reflexões epistemológicas como área do conhecimento humano e, por conseguinte, reflexões filosóficas sobre a ideia de corpo (JOÃO, 2022).

Nóbrega (2010) afirma que, a partir de tal problematização relacionada aos aspectos antropológicos, sociológicos, históricos e psicológicos da noção de corpo, emerge a corporeidade. À luz de João (2022), essa perspectiva é inicialmente fundamentada nas ideias de Maurice Merleau-Ponty, servindo de inspiração para os postulados do filósofo português Manuel Sérgio e, no Brasil, Silvino Santin. O primeiro filósofo agrega os escritos de Edgar Morin sobre a complexidade, no que concerne à concepção de ser humano, alinhando-a à noção de condutas motoras, tendo sido o responsável por estabelecer um elo entre corporeidade e Educação Física.

Desse modo, segundo Morin (2015), as discussões das mudanças de paradigmas emergem das concepções talhadas pelas teorias de Descartes (1973), as quais originaram a hegemonia de um paradigma na história do Ocidente, em que tudo é separado: o sujeito, o objeto e o científico, gerando também a separação entre o corpo, o espírito/mente. Estaria, então, o corpo concebido apenas como matéria, isolado da mente? A corporeidade bem como os princípios da complexidade são caminhos prósperos para o aprendizado, em particular para a prática pedagógica da educação física. Daí a necessidade de um novo pensar, um novo paradigma no campo da educação física de sujeitos complexos (SANTOS, 2012).

Santos (2012) descreve que no cotidiano educacional, para aplicação da teoria da complexidade, o ‘sujeito complexo na educação’ se constrói fundamentado em aprofundamentos teóricos/práticos e com traços que necessitam de um rigor metódico, tanto individual quanto grupal. Entre tais características, a corporeidade é um dos elementos do sujeito complexo na educação, haja vista que cabe ao sujeito reconhecer sua corporeidade como aspecto relevante e desconstruir os conceitos que ao longo dos anos se consolidaram ao destacarem as dicotomias entre corpo, mente e espírito. Morin (1997, p. 15) relembra em seus escritos que ao longo do tempo somos fruto de uma educação fragmentada, “nossa educação nos ensinou a separar e a isolar as coisas [...]. Mas, como a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o *complexus* - o tecido que junta tudo”. Nesse movimento do pensar complexo, a corporeidade surge como uma possível via no que concerne à consciência sobre o corpo, uma vez que a corporeidade é vista como a possibilidade de um olhar global nas perspectivas de quebrar o paradigma cartesiano enraizado no contexto educacional, nesse caso, no componente de Educação Física.

Conforme Freitas (1999, p. 62),

Entre essência e existência, ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo.

Para tanto, faz-se necessário lembrar que o sujeito complexo, apesar de possuir autonomia no processo de ensino-aprendizagem, como reforça Gimeno Sacristán (2013), segue diretrizes documentais como instrumentos essenciais nesse processo, ou seja, o currículo, que não é apenas uma representação documental teórica, mas também um artefato poderoso de interesses políticos, que desenha o futuro e o que tencionamos de aprendizagem em determinados períodos históricos e que dita ‘regras’ no processo educacional.

Dessa forma, o currículo pode ser o fio que enreda a educação física, a corporeidade e a complexidade, a partir da adoção desta última, como pressuposto epistemológico. Nessa lógica, a educação se volta à formação de sujeitos complexos por meio das propostas curriculares e, por conseguinte, a Educação Física deve ancorar-se em conceitos ‘pós-dualistas’, que devem se movimentar por todo o processo educacional a partir da filosofia do corpo, isto é, a corporeidade alicerçada ao paradigma da complexidade (SANTOS, 2012; MORIN, 2011).

Diante das mudanças suscitadas pela contemporaneidade e o pensamento pós-dualista, é fulcral o alinhamento das propostas curriculares educacionais, em especial, da educação física, ao pensamento complexo e aos constructos da corporeidade, principalmente dentro de um contexto de reformas no ensino médio. Na próxima seção, nosso foco será a análise desse componente no documento curricular do estado do Pará, etapa ensino médio (DCEPA-EM).

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: traços de uma proposta dualista

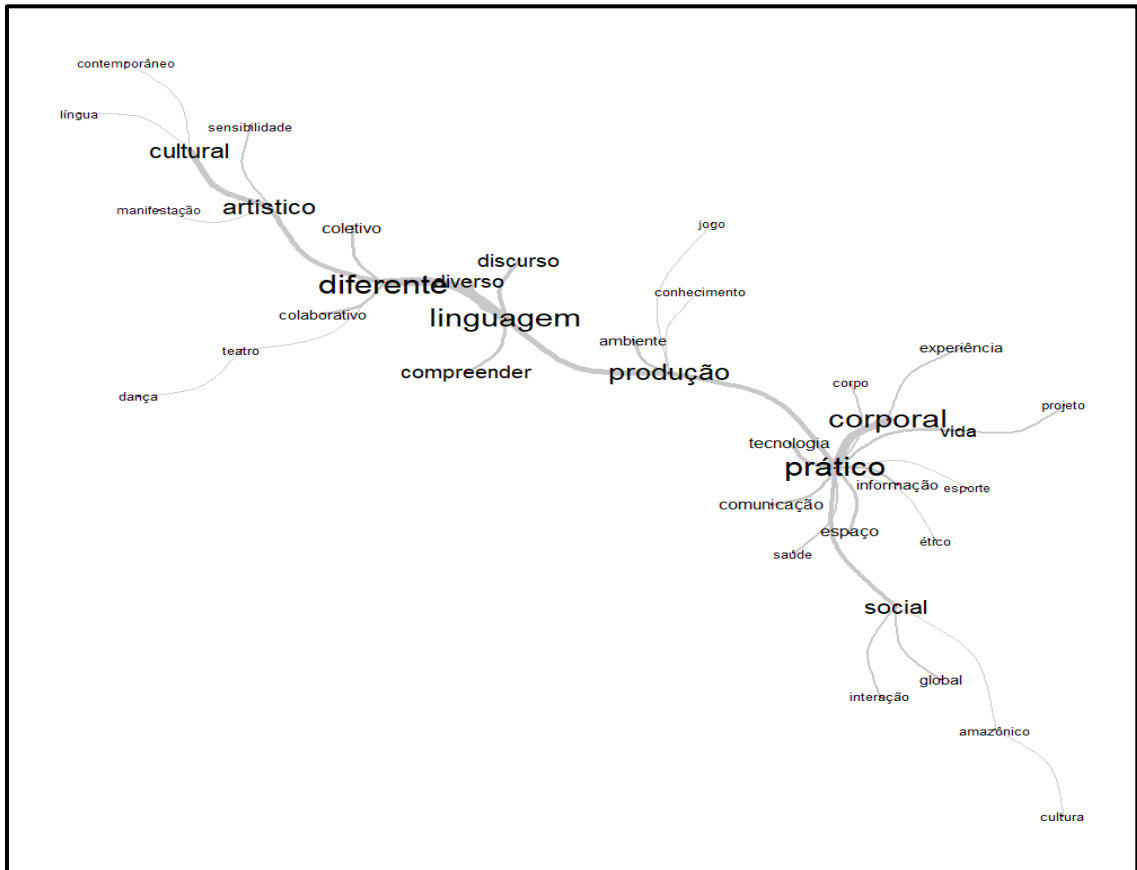
Por essa perspectiva, a metodologia empregada no estudo parte da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Para Lakatos e Marconi (2001), a atenção à diferença reside na natureza das fontes; enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais de fontes pertencentes a instituições e arquivos públicos.

Como técnica de análise de conteúdo, buscamos suporte nos escritos de Bardin (2015), cujo objetivo é enriquecer a pesquisa e transcender as imprecisões, extraindo conteúdos que podem estar ocultos. Como suporte de análise, utilizamos o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq). Esse *software* opera apoiado no programa estatístico R e gera dados, pois foi desenvolvido com base nos conceitos metodológicos para realização da técnica de análise de conteúdo.

O percurso realizado partiu da verificação das habilidades propostas na área de linguagem e suas tecnologias e dos objetos de conhecimento de educação física, descritos no “Quadro Organizador Curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias - Formação Geral Básica” (Pará, 2021, p. 166), para o componente curricular de Educação Física em relação à corporeidade.

Portanto, observamos que a palavra em questão ‘corporeidade’ aparece de forma geral no documento apenas duas vezes, porém, após categorização realizada a partir dos núcleos de sentidos propostos por Bardin (2015), ou seja, as relações entre as palavras mais próximas, encontramos a palavra corporal vinculada a outras, conforme podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Análise de similitude - educação física, corporeidade e DCEPA-EM



Fonte: Elaboração dos autores a partir do *IRaMuTeQ* (2023).

Portanto, no ponto nuclear apresentado na Figura 1, o corporal tem articulação e a junção das análises manuais e semiautomatizadas deslinda a aproximação da concepção de corpo ainda atrelada à prática com fim em si mesma, destituída da mente. Considerando os termos que circundam a palavra corporal, de acordo com a imagem, prática, experiência, esporte e saúde nos direcionam à concepção de corporeidade relacionada às práticas corporais de saúde, e os termos espaço, social e interação, trazem à tona uma corporeidade como práticas de lazer. Uma concepção de corpo deslocada da arte e da mitologia, apenas focada nas atribuições que a ciência moderna lhe conferiu (SANTIN, 2006).

Ainda para Santin (2006), o corpo e a noção de corporeidade não podem ser estáticos, inertes e estanques, e sim dotados de um sistema mais complexo de auto-organização nas ilimitadas corporeidades humanas, vegetais e animais. Dessa maneira, não podemos reduzir a corporeidade a um corpo-máquina ou retidão, como têm feito as propostas curriculares educacionais.

De maneira geral, a proposta apresentada pelo documento tem como intencionalidade “uma formação humana integral que compreende o ser humano na sua totalidade, complexidade e contradições [...]” (PARÁ, 2021, p. 360). Etimologicamente, a palavra intencionalidade vem do latim e significa voltar-se a determinado fim, a um propósito. Em vista disso, está subjacente que

todo manuscrito, inclusive os direcionamentos para cada componente curricular, deve estar alinhado a tal intenção.

Quando focalizamos a Educação Física, a seção destinada ao componente curricular tem como propósito “que todo trato que se propõe para a abordagem das práticas corporais e sua relação como o ‘corpo’ é entendido e pensado em sua totalidade, buscando superar visões dicotômicas das abordagens tradicionais” (PARÁ, 2021, p. 155).

No entanto, o documento não evidencia qual a concepção de corpo, nem os pressupostos filosóficos que o subjazem, o que, por sua vez, é imprescindível quando se pretende superar visões tradicionais até então dominantes. Além disso, ao objetivar compreender o ser humano como sujeito complexo, torna-se fulcral que a Educação Física, historicamente marcada pela dualidade entre corpo e mente, assuma a corporeidade ancorada na complexidade, como pressuposto epistemológico.

Tomando como base os escritos de Santos (2012), um dos elementos do sujeito complexo na educação é reconhecer a corporeidade como forma de contrapor a conceitos mentalistas e dicotômicos que colocam o corpo em oposição à mente, negando a unidade do sujeito.

Nesse viés, consideram-se cinco categorias elaboradas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos retirados dos campos sociais, constantes no texto da BNCC, elencados do DCEPA-EM (PARÁ, 2021): vida pessoal; práticas de estudo e pesquisa; cultural artístico e literário; jornalístico-midiático; e atuação na vida pública. Tais categorias são elencadas em campo de saberes e práticas voltados, também, à educação física.

Vale ressaltar que esse campo de saberes e práticas do ensino de educação física pressupõem que toda prática corporal historicamente constituída e culturalmente socializada tem como direção:

A produção de sentidos e significados oriunda dessas práticas corporais, aqui expressas enquanto linguagens corporais, por meio do movimento humano, e situadas em seu tempo/espço históricos, contribui sobremaneira para a formação dos estudantes do Ensino Médio, de modo a ampliar suas percepções sobre o quão importante são essas práticas corporais no seu desenvolvimento biopsicossocial (PARÁ, 2021, p. 150).

Nesse trecho é possível observar a preocupação com a produção de sentidos, por meio da linguagem corporal, oriunda das práticas corporais. Contudo, ao focalizar o desenvolvimento biopsicossocial, o manuscrito acaba demonstrando que está imbricado a teorias retrógradas da educação física, uma vez que a perspectiva de formação biopsicossocial emergiu da suposta tentativa de rompimento com paradigma da aptidão física, propondo oferecer uma educação integrada para além de aspectos estritamente biológicos, valorizando as dimensões sociais e psicológicas. No entanto, o termo supracitado apenas camufla o verdadeiro objetivo que, nesse caso, é o melhoramento da condição física.

Ghiraldelli Júnior (1991) ressalta que o desenvolvimento biopsicossocial ganha força principalmente no período pós-guerra (1945-1964) e é subjacente ao liberalismo que impregnava a Educação Física intitulada pedagogicista. Tal abordagem, por meio da proposta de educação mais integrada, era um avanço em relação aos constructos ligados somente à melhora da *performance* física, presentes na abordagem militarista. Todavia, não podemos considerá-la uma proposta progressista baseada na corporeidade, muito menos atrelada ao paradigma da complexidade.

Isso posto, para fins de análise, a categoria vida pessoal traz como campo de saber e prática da educação física a seguinte orientação:

[...] desenvolver competências e habilidades específicas para esta etapa de ensino, [...] que fomentem a construção de suas subjetividades, emoções, interpretações e identidades corporais. Como exemplo, a cultura corporal, pode ser trabalhada resgatando-se as experiências corporais de vida dos alunos [...] (PARÁ, 2021, p. 161).

No fragmento anterior, há palavras que remetem ao significado aqui atribuído à corporeidade, como subjetividades e experiências corporais. Entretanto, os termos são utilizados como fomentadores para o desenvolvimento de competências e habilidades, e não como provocadores das limitações da concepção dualista dominante de ‘corpo’.

Neira e Nunes (2009) nos dizem que a aproximação com a pedagogia das competências e habilidades se reduz a uma lógica gradativa de conhecimentos em prol da aprendizagem do que é essencial para se adaptar à sociedade, e não a questionar, refletir, ler as gestualidades das práticas corporais e a produzir textos com a linguagem corporal. Portanto, ao defender uma concepção de corporeidade destituída de uma proposta que fomente mudança de pensamento epistemológico, distanciamos a Educação Física da formação de um sujeito complexo.

Essa linha de pensamento dicotômica também se faz presente na categoria práticas de estudo e pesquisa, em razão de a Educação Física ser inserida em projetos e práticas de pesquisa, porém de forma secundária, isto é, sendo utilizada como apêndice de outros componentes curriculares, o que pode ser constatado no seguinte trecho do documento:

Esta categoria propicia a aprendizagem colaborativa, integra teoria e prática ao levar o aluno à condição de pesquisador e construtor do próprio conhecimento. Para atuar com esta categoria, os(as) professores(as) de Educação Física precisam planejar projetos ou práticas curriculares que levem o aluno a pesquisar, analisar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Por exemplo, pode-se trabalhar a prática de estudos e pesquisas ligadas à cultura corporal por meio do levantamento de dados estatísticos [...] essa categoria possui uma forte conexão com outras áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas, as Ciências da natureza e a Matemática, uma vez que a pesquisa em educação física se dá na apropriação das representações do corpo nas diferentes formas do saber (PARÁ, 2021, p. 162).

Inferimos daí que essa almejada integração entre teoria e prática é constituída, de um lado, pela teoria advinda de outras áreas de conhecimento como a ciências humanas, da natureza e da matemática, e, de outro, pela prática, com fim em si mesma e representada pelas práticas corporais. Logo, o corpo representado pelas manifestações corporais da educação física é um instrumento, uma ferramenta para facilitar o aprendizado de conteúdos de disciplinas que são supervalorizadas no currículo escolar.

Esse processo de hierarquização enxerga o corpo de maneira subjugada e desenha caminhos de pesquisa que investigam as dimensões humanas de maneira separada, estando, assim, na contramão da corporeidade e da perspectiva complexa, ao passo que elas assumem o desafio de articular toda a multidimensionalidade humana (JOÃO, 2022).

Ao encontro das reflexões de Morin (2011), a incapacidade de organizar e unir o saber disperso e compartimentado aqui, a partir da corporeidade, conduz à atrofia da disposição mental de globalizar, mantendo assim o paradigma que leva à dupla visão de mundo.

Ao nos direcionarmos à categoria cultural artístico e literário, compreende-se que “a Educação Física deve articular e proporcionar ao discente o reconhecimento de sua identidade cultural” (PARÁ, 2021, P. 162). Com base nos escritos de Neira e Nunes (2009), a identidade cultural é algo que deve ser, antes de tudo, vivenciado, experienciado e desfrutado, para que haja uma identificação e, a posteriori, um reconhecimento.

Não obstante, inferimos que, embora seja mencionada a importância da dimensão do conhecimento procedimental que orienta a redação sobre as habilidades para a referida categoria, com uso dos verbos fruir e experimentar, há uma incidência muito maior da utilização dos verbos refletir, analisar e questionar, característicos das dimensões conceituais e atitudinais. Essa realidade é evidenciada no seguinte excerto:

[...] deve-se ampliar a participação/reflexão nas atividades culturais, o senso crítico e a interação do jovem ao mundo artístico-cultural em diferentes contextos [...] de modo a promover a fruição, produção, transformação, questionamento e a crítica das relações entre as representações corporais e expressivas, simbólicas, e audiovisuais de posições subjetivas que os possibilite ler, ampliar e realizar releituras dessas práticas corporais sejam elas de âmbito local, regional ou mundial (PARÁ, 2021, p. 162).

Tal constatação aproxima a Educação Física de um processo de aprendizagem alicerçado em uma abordagem cognitivista (NEIRA; NUNES, 2019). Ademais, a não participação do corpo no processo de ensino, mediante sucessivas vivências e experiências dos objetos do conhecimento da cultura corporal, não só impede o reconhecimento da identidade cultural por parte dos discentes, mas também distancia o documento de uma proposta que esteja imbricada com a corporeidade.

Esse distanciamento da corporeidade concede sobrepujança à cognição em detrimento de outros aspectos constituidores do indivíduo, são eles: orgânico sensorio-motor, psíquico-afetivo-relacional e mental/espiritual, que impedem o dinamismo da inter-relação das três dimensões e, por conseguinte, olhar para o todo e para as partes como unidade complexa que abarca a globalidade do ser humano (JOÃO, 2022).

Para a categoria denominada jornalístico-midiático, constatamos uma proposta superficial e descolada da especificidade da educação física. Para tanto, observamos o componente curricular por meio da comparação com outros componentes curriculares que se fazem presentes na área de linguagem, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Campo de saberes e práticas da categoria jornalístico-midiático

Língua inglesa	Artes	Educação física
Nesta categoria “[...] as possibilidades de participação e circulação que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico, potencializa nos alunos a cooperação e compartilhamento de informações e conhecimentos, bem como agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (Pará, 2021, p. 145).	Esta categoria “requer atenção devido ao excesso de circulação de informação, de textos e discursos nas diversas mídias. Os professores de arte devem potencializar as possibilidades de participação e circulação, que aproximam e entrelaçam diferentes aprendizagens artísticas nas artes visuais, na música, no teatro, na dança e nas artes integradas em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico [...]” (Pará, 2021, p. 141).	Esta categoria “requer atenção especial, devido à quantidade desenfreada de produção e circulação de textos da cultura corporal. Portanto, é imprescindível pensar na recepção desses textos, preparar o aluno para discernir fatos, opiniões, <i>fake news</i> [...] abordagem de textos e discursos jornalísticos e midiáticos [...] pela análise/síntese dos acontecimentos e transformações sociais que permeiam as práticas corporais sob a influência da Indústria cultural” (Pará, 2021, p. 161).

Fonte: DCEM-PA (2021).

A partir dos excertos *supra*, observamos que a preocupação em abarcar as diferentes linguagens (corporal, verbal, visual), bem como uma reflexão crítica, que conduza a ressignificação dos textos, são ventiladas apenas nos componentes curriculares, Língua Inglesa e Artes, enquanto a Educação Física ficou limitada à veiculação de textos sobre a cultura corporal, o que, por sua vez, distancia o componente da prática e desconsidera os textos que a linguagem corporal (re)constrói por meio das vivências.

Para Neira e Nunes (2009), cabe à Educação Física possibilitar a leitura e a escrita, por meio das práticas corporais, de uma parcela do mundo, a cultura corporal, a partir da relação desta com os estudantes e com a cultura mais ampla, intencionando a atuação transformadora.

Essa preocupação com a transformação do contexto social estende-se à categoria denominada atuação na vida pública, que se dedica ao seguinte objetivo: “propor práticas pedagógicas que instrumentalizem e fomentem a proatividade dos estudantes de modo a intervir e transformar o contexto social, político e cultural em que os jovens estão inseridos [...]” (PARÁ, 2021, p. 163).

Apesar de essa categoria ter objetivos consistentes e adequados ao nível de ensino em questão, quando aborda as especificidades da educação física, apresenta algumas incongruências, principalmente quando relacionamos o componente curricular à corporeidade e à complexidade. Assim, para a educação física:

[...] é imprescindível a abordagem dos objetos de conhecimentos da cultura corporal por meios diversificados que trabalhem a representatividade, a oratória, a expressividade, o protagonismo e a autonomia. Um exemplo é o uso e abordagem de atividades ligadas às artes cênicas, *workshops* de dança ou expressão corporal, e atividades outras que possibilitem o seu empoderamento nas políticas públicas em esporte e lazer [...] (PARÁ, 2021, p. 164).

A partir desse excerto, constatamos dois movimentos que merecem reflexão. O primeiro refere-se à limitação dos objetos de conhecimento da cultura corporal a atividades de expressão corporal pautadas por uma abordagem superficial e mantenedora das dicotomias, visto que a expressão corporal aparece restrita somente à forma como o corpo se expressa sem qualquer relação com o meio em que esse corpo se insere, muito menos fomenta reflexões críticas acerca dessa realidade.

Tomando como base os escritos de Assmann (1996), não se assume a corporeidade como emergência da aprendizagem do processo corporal, que, por sua vez, deve expressar um conceito pós-dualista de organismos vivos, tornando a corporeidade uma proposta coadjuvante e falaciosa.

Outro ponto que merece reflexão nessa categoria é a ausência de contextualização e entrelaçamento do documento em âmbito local. A atuação pública na realidade amazônica deve passar pelo reconhecimento da cultura corporal e da corporeidade dos povos da floresta, para assim conscientizar e empoderar os discentes sobre a importância da construção de políticas públicas de esporte e lazer que atendam e enalteçam as singularidades da Amazônia.

Para Morin (2011), essa inadequação à realidade local torna invisíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, impossibilitando que os estudantes reconheçam e conheçam os problemas do mundo, reforçando uma visão de mundo fragmentada e dualista.

Isso posto, a imersão analítica em busca da corporeidade na educação física regulamentada no DCEPA-EM trouxe à tona as heranças dos currículos tecnicista e tradicional enraizados no dualismo cartesiano, que se pretende superar, mas que na verdade são reeditados, estando incongruente com a intencionalidade do documento de formação do sujeito em sua totalidade e complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que uma nova percepção contemporânea de rompimento de paradigmas mecanicistas seculares ainda está em processo, e não temos a intenção de exaurir o tema, contudo cabe à educação apontar que não existe conhecimento que não se encontre, de certa forma, ameaçado pelo erro e pela ilusão (MORIN, 2011).

Assim, a corporeidade na qualidade de conhecimento do componente curricular de Educação Física presente no DCEPA-EM, a princípio, apresenta-se atrelada a concepções de corpo estanque e inerte, visto que não coloca em xeque os pressupostos que negam a unidade do sujeito. Tal realidade é constatada a partir da centralidade concedida ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Nessa perspectiva, as práticas corporais se apresentam como apêndices de outros componentes curriculares, considerando a eminência da abordagem cognitivista no tratamento da educação física.

Sendo assim, a corporeidade abordada no componente curricular em questão vem se revelando apenas como 'fetiche' de transmissão de algo institucionalizado, e não como construção humana integral, ao funcionamento dialógico entre teoria-prática e corpo, mente/espírito.

Portanto, cabe aos docentes e ao corpo pedagógico, que fazem o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar, desvelar no currículo prescrito, que se consolida por meio do DCEPA-EM, estando este alinhado às diretrizes postas na atualidade denominadas de novo

ensino médio, o que se espera e se pretende como formação do sujeito que se encontra na última etapa da educação básica ao se trabalhar a corporeidade.

Logo, é crucial que tenhamos esse olhar multidimensional na perspectiva complexa de ações. “Esta ideia não só quer dizer que a parte está dentro do todo, mas que o todo está no interior das partes” (MORIN, 1997, p. 19). Por essa razão, esperamos que este escrito contribua para o avanço nas áreas do conhecimento presentes no ensino médio e, em certa medida, inspire outras investigações em prol da transformação da educação, em especial na Amazônia Paraense.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia da educação**. Piracicaba-SP: Ed. Unimep, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1973.
- FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- JOÃO, Renato Bastos. Concepção de corporeidade/subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e 28036, 2022.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MORIN, Edgar. Abertura. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de (org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio**. Belém: SEDUC-PA, 2021. v. II.

SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 57-73, 2006.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol. **Transdisciplinaridade e educação: fundamentos de complexidade e à docência/discência**. Belém: Editora Açai, 2012.

Submetido em: novembro de 2023

Aprovado em: dezembro de 2023