

# A UNICIDADE CORPO E MENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

*Vinícius da Silveira<sup>11</sup>*  
*Marina Patrício de Arruda<sup>12</sup>*  
*Carmen Lucia Fornari Diez<sup>13</sup>*

## **Resumo**

O objetivo desse artigo foi refletir sobre a unicidade entre corpo e mente no campo da Educação Física como possibilidade para uma educação filosófica. Apresentamos como enfoque principal, conceitos que contribuem para a visão desta unicidade, articulando conhecimentos e saberes, que na trajetória da humanidade passaram por diferentes concepções. A reflexão aqui proposta encaminha a necessidade de ensinamento crítico que para além das práticas corporais reducionistas e simplificadoras, de caráter higienista, direcione um pensamento crítico, para um contínuo desenvolvimento e crescimento do ser humano integral.

**Palavras-chave:** Corpo e Mente. Complexidade. Educação Física. Educação Filosófica.

- 11 Professor de Educação Física e mestrando do Programa de Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense - PPGE/UNIPLAC – Lages-SC. E-mail: vds0682@gmail.com.
- 12 Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Pós-doutoranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS. E-mail: profmarininh@gmail.com.
- 13 Professora associada da Universidade Federal do Paraná – UFPR, mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP com pós-doutorados em Filosofia pelas Universidade Carlos III de Madrid e a Universidade de Barcelona, Espanha. E-mail: miuxe@hotmail.com.

## BODY UNITY AND MIND IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION

### Abstract

The purpose of this article was to reflect on the unicity between body and mind in the field of Physical Education as a possibility for a philosophical education. We present as main focus, concepts that contribute to the vision of this unicity, articulating knowledge and knowledge, which in the trajectory of humanity passed through different conceptions. The reflection proposed here points to the need for a critical teaching that, in addition to the reductionist and simplifying bodily practices of a hygienist nature, directs critical thinking towards a continuous development and growth of the integral human being.

**Keywords:** Body and Mind. Complexity. Physical Education. Philosophical Education.

### Introdução

A ciência no século XX começou a discutir a possibilidades de os fenômenos sociais estarem interconectados e suas propriedades essenciais relacionadas a outros fenômenos (CAPRA; LUISI, 2014). Nessa perspectiva, o pensamento sistêmico surgiu como uma possibilidade de discutir a insuficiência da ciência analítica em compreender as múltiplas formas de complexidade. (KASPER, 2000). E, a educação filosófica como possibilidade de mudança e reflexão pois “Educar seria fazer com que o indivíduo chegue a pensar por si mesmo” numa abertura permanente de diálogo como forma fundamental a uma educação libertadora. (MONTEOLIVA, 1986, p. 74).

Este artigo teve por objetivo refletir a unicidade entre corpo e mente como possibilidade para uma educação filosófica., contextualizando no tempo e espaço o processo de sua construção. Traz como enfoque principal, conceitos que contribuem para a visão desta unicidade, articulando conhecimentos e saberes, que na trajetória da humanidade passaram por diferentes concepções. Instiga, como elemento primordial, a busca permanente da compreensão e (re) significação do eu, mediado pelos entendimentos do corpo pelo viés da complexidade, vivenciados na realidade.

Cada sociedade encaminha seu processo de produção cultural de maneira própria, na maioria das vezes se diferenciando de outra cultura, mas tornando-a visível através dos elementos que a constituem e que se revelam em suas manifestações sociais distintas. Neste ponto, confirmamos a ideia de Saviani, de que

[...] a essência da cultura consiste no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas”

e também com o entendimento de que o “que o processo de produção da cultura coincide com o próprio modo de produção da existência humana”. (SAVIANI, 1986, p.80).

Assim sendo, a educação visa o ser humano e sua humanização que como sujeito atua e transforma livremente seu mundo. Processo que segundo o autor, é contínuo e reflexivo pois visa uma práxis comprometida politicamente.

Por outro lado, inúmeras conexões mostram a cultura como algo que é construído e reconstruído numa permanente transformação da realidade, e não há como nos eximirmos da nossa primeira condição de existência, a corporal. O corpo, dentro desse processo de construção e reconstrução cultural, precisa ser compreendido como uma unidade, de plenitude permanente, perene à sua concepção própria, a do existir. Ou ainda, pensar junto às palavras providenciais de Michel Serres:

[...] em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção. Um procedimento maquinal pode substituir qualquer operação do entendimento, jamais as ações do corpo. (SERRES, 2004, p.36).

Juntando estas duas categorias cultura e corpo, passamos a refletir sobre o conceito da cultura corporal, cujo termo amplamente discutido, refletido e difundido no Brasil, durante a década de 80, entre os professores de educação física que em linhas gerais compreendem e definem a existência de “[...] uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade [...]” (SOUZA JUNIOR, *et al.*, 2011, p. 39.), e ainda destacam, que “[...] é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída” (op. cit., p.19).

Esta visão que tem por base a dialética marxista trata o sujeito em sua totalidade cujas dimensões são totalizáveis. Em contrapartida, o paradigma da complexidade procura romper com o pensamento moderno, no que se refere à busca de certezas e soluções definitivas. Assim, na perspectiva da complexidade, esta totalidade é vista com algo aberto, em constante movimento e mudança, como nos traz o princípio holográfico de Edgar Morin, que:

[...] põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte. Assim, cada célula é uma parte de um todo – o organismo global –, mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas. (MORIN, 2003, p. 94).

Sendo assim, é preciso ampliar a percepção acerca do corpo, ainda apregoadada de modo simplista e reducionista para refletirmos de forma distinta juntando corpo e a mente.

Por meio da capacidade imaginativa dos seres humanos, o processo de abstração nas reflexões sobre o corpo, nas suas atitudes e também nas possibilidades da sua mente, só se tornam possíveis por que somos e estamos corporificados, encarnados nesta matéria complexa, multifacetada e com possibilidades infinitas. Assim, pelas ideias de Freire (1991), podemos compreender que, “pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos” (FREIRE, 1991, p.26).

Nesta visão sobre como ainda é visto a questão do corpo na sociedade, Freire também nos permite entender que:

Negar o corpo é negar a própria vida, mas é conquistar a imortalidade. A alma habita o corpo, mas é o corpo e pode seguir vivendo quando ele perece. Demoraremos muito ainda para aprender a conviver com vida e morte ao mesmo tempo, a conviver com nossa realidade corporal, que é nossa realidade mortal. (FREIRE, 1991, p.25).

Na condição de mamífero locomotor, tão semelhante à de outros animais, mesmo cada um tendo suas especificidades, nos remetemos ao movimento corporal para poder viver. A ausência de movimento significa morte. E este movimento humano, reconhecido pela motricidade, “[...] não é movimento qualquer, é expressão humana.” (FREIRE, 1991, p.26). O que, numa concepção mais filosófica, de que movimento é a própria vida.

Nas mais inesperadas ocasiões em que a vida se manifesta, sejam elas microscópicas e macroscópicas, sempre nos deparamos com definições, hipóteses, teoremas que imbricados em si, remetem ao movimento. E, em nossa existência corporal, podemos experimentar uma variedade muito grande de sensações e movimentos, onde:

Nosso corpo certamente troca, movimenta-se, transforma-se, mas nunca segundo um plano, nem ao longo de um tempo linear, nem para se defender da entropia crescente quer em seu movimento, em seu desenvolvimento ou contra a degeneração. Por vezes, as transformações do homem escolhem caminhos inesperados que a genética, indubitavelmente, não consegue prever [...]. (SERRES 2004, p.51).

A diversidade destas transformações mostra que as pessoas no contexto social em que vivem a sua vida cotidiana<sup>14</sup>, produzem seus

14 Vida cotidiana é aquela vida dos mesmo gestos, ritos e ritmos de todos os dias: é levantar nas horas certas, dar conta das atividades caseiras, ir para o trabalho, para a escola, para a igreja, cuidar das crianças, fazer o café da manhã, fumar o cigarro, almoçar jantar, tomar a cerveja, a pinga ou o vinho, ver televisão, praticar um esporte de sempre, ler o jornal, sair para “papo” de sempre etc. Nessas atividades é mais o gesto mecânico e automatizado que as dirige que a consciência. (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 23).

conhecimentos e saberes por diferentes maneiras utilizando todo e qualquer tipo de comunicação possível, sendo a linguagem uma delas. A linguagem se constitui como processo de comunicação e se dá pela oralidade, escrita, pela arte, enfim por uma grande variedade e formas de instrumentos diversificados e complexos, podendo ser identificada a partir de várias análises, mas todas oriundas de uma condição existencial do corpo ou poderíamos dizer, de uma linguagem corporal.

Desta forma, podemos pensar na linguagem corporal como sendo, “[...] uma das possibilidades de identificação cultural do indivíduo, visto que o corpo se constitui em um dos primeiros e principais contatos do homem com sua cultura” (RAUBER, 2002, p.70). A cultura traz consigo uma compreensão de corporeidade<sup>15</sup>, e esta, muitas vezes permanece associada à padrões e normas da sociedade na qual está contextualizada e, que ao longo de tempo se desenvolveu com características próprias, estabelecendo rótulos e modelos nos vários organismos e organizações sociais.

Estas organizações, ao produzirem os significados culturais, buscam de certa forma atender as especificidades do seu contexto, sendo balizadas pelas exigências do sistema socioeconômico vigente de forma geral e ampla, num processo formador e transformador da sociedade. Estes entendimentos, por sua vez, levam a compreensão de que o espaço de construção desta corporeidade se dá dentro de uma sociedade culturalmente diferenciada, com orientações diversas, complexas, contraditórias, conflituosas, dividida em classes que estão proeminentes, evidenciadas e enfatizadas ao longo da história.

É neste cenário, que a identidade corporal vai se construindo, se firmando e se consolidando nas relações sociais de convívio e de comportamento. Nossa imagem enquanto corpo, definições de gênero e sexualidade e demais percepções são atribuídas por nós mesmos, pelos outros e pela sociedade. Assim, a identidade vai se configurando no contexto cultural onde o indivíduo está inserido e, necessariamente traz imbricado o eu, o outro e o mundo em toda sua complexidade, “[...] na noosfera (mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, idéias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura).” (MORIN, 2003, p.53-54).

Nesse sentido, a compreensão é uma ferramenta para desenvolver e fundamentar o conhecimento. Não nos referimos àquela compreensão acionada simplesmente pelo saber de uma pessoa, ou seja, as teorias, as hipóteses e ideias que possui, senão a representação exata da conjunção do seu saber com seu próprio ser. Não é somente o cérebro que capta

15 Na medida em que Merleau-Ponty busca romper com a oposição entre natureza e cultura, ele elabora uma noção de corporeidade que considera, a princípio, o corpo (carne) como modo de apreensão sensível do significado, o qual não é possível de ser reduzido à ordem da natureza humana. Se, para ele, as percepções e as apreensões do mundo estão fundamentadas num corpo biológico, concomitantemente elas são definidas pela sociedade e pela cultura específica de cada grupo. (DAOLIO, *et al.*, 2012, p.186).

um determinado conhecimento, senão todo seu corpo, em sensações que possibilitam estes saberes e fazeres. Como nos aponta Edgar Morin:

[...] o princípio da separação tornamo-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto. Além disso, o método experimental, que permite tirar um “corpo” do seu meio natural e colocá-lo num meio artificial, é útil, mas tem os seus limites, pois não podemos estar separados do nosso meio ambiente; o conhecimento de nós próprios não é possível, se nos isolarmos do meio em que vivemos. Não seríamos seres humanos, indivíduos humanos, se não tivéssemos crescido num ambiente cultural onde aprendemos a falar, e não seríamos seres humanos vivos se não nos alimentássemos de elementos e alimentos provenientes do meio natural. (MORIN, 2003, p.2).

Partindo da significação do contexto e da importância da relação do indivíduo com o meio natural e cultural, apontado na citação acima, faremos uma rápida contextualização do entendimento de corpo na história ocidental. Como aponta Gadotti (1993), a educação na Grécia era extremamente rica em essência, vista como algo imprescindível, fundamental, e de fato o era, pois, ao ser fomentada pelo Estado, promovia o desenvolvimento de uma educação moral para o exercício da política e para o culto ao corpo. No entanto, nesse período a separação mente e corpo era concebida como algo natural, a educação e formação de uma identidade do homem de forma plena integral, “consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na moral e dos sentimentos pela música e pelas artes” (GADOTTI, 1993, p.30).

A frase *Mens sana in corpore sano*, mente sã em um corpo sã, criada por Juvenal, poeta romano do século II e apresentada em uma das suas sátiras, tornou-se uma concepção de vida, um slogan para espaços das práticas de atividades físicas, bem como o mote para própria existência de inúmeras pessoas ilustrando as ideias acima citadas. Tal compreensão se firma na sociedade, principalmente, na sociedade moderna no que se refere ao resgate dos cuidados com a saúde, seja na alimentação, na prática regular de exercícios físicos, no lazer, na diminuição do estresse etc. Conceito que se estabeleceu fortemente entre os diversos segmentos profissionais da sociedade, difundindo ainda mais, a visão dual do ser humano. Elucidando estes conceitos, trazemos a ideia que:

[...] a educação e a cultura nos dividem desde nosso nascimento. Somos educados na duplicidade da realidade - eu e o mundo; na duplicidade da convivência - eu e os outros; na duplicidade da pessoa - eu e o meu corpo. (FONTANELLA, 1995, p. 129).

Esta ideia de separação corpo e mente tão incrustada em nós, “não é mais que sintoma da dificuldade humana de fazer corresponder

em teorias as experiências práticas vividas” (FREIRE, 1991, p.16). Neste sentido, sugere o autor que é possivelmente por conta da consciência da nossa finitude enquanto corpo, que desenvolveu se esta esperança para eternidade do espírito em diversas teorias.

A escola desde os primórdios até a atualidade vem se apropriando, por meio de novas tendências e novas tecnologias, de um olhar diferenciado sobre o processo do ensino e aprendizagem e, também vem denunciando a fragilidade dos modelos de ensino. Muitos destes modelos acabam por engessar-se à concepções e formas metodológicas da moda, com viés voltado a popularidade e missão de atender as demandas de mercado.

Dentro da premissa, em que os anseios gerais por parte da sociedade e da própria instituição escola, acontecem com a substituição de um modelo por outro, Dussel (2017, p.88), antevê que muito mais do que apenas denunciar a inércia e ineficácia das estruturas de ensino, um novo paradigma emerge na proposição de um pensamento que visa transformar a escola, a precarização seria a possibilidade de alteração do estado das coisas de forma intrépida, questionando as mesmices comportamentais, estáveis, mantenedoras da ordem social e que são refletidas na escola. Neste caminho, podemos inferir que a construção da identidade corporal está situada no âmbito dessas premissas, ou seja, ainda atrelada aos paradigmas citados e com dificuldades de avaliar de forma radical todas as possíveis variáveis que contemplam a necessidade de sua reconstrução, considerando a sua unicidade e a complexidade da realidade atual.

Poderíamos ainda pensar que não haveria como esta situação acontecer desconectada uma da outra, em que estas são partes de um todo complexo e multidimensional. Ou ainda, de acordo com Freire, quando este diz que:

Corpo em mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. A ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. (FREIRE, 2009, p. 11).

Considerando que o processo educativo compreende espaços formais e não formais e que a construção da noção de corpo perpassa por ambos espaços, entendemos a necessidade de realizar uma incursão sobre a instituição escola em relação a essa temática.

A contribuição das teorias pós-estruturalistas, caracterizam a capacidade de tornar a escola em um ambiente múltiplo e resiliente, em um espaço com durabilidade e estabilidade a partir de ações coordenadas por uma “[...] rede social denominada TAR - Teoria do Ator em Rede”. (LAW, 2009 apud DUSSEL, 2017, p.91). E, é este o momento em que acontecem e são permitidas as mudanças e os aprendizados.

No momento desta estabilidade que é temporária, provisória e multifacetada, no sentido de forças que incidem em si e consistem em um grande dispêndio de energia ou ainda ampliando essa perspectiva, como a própria autora conceitua, “[...] proponho considerar a escola como uma construção material, como uma montagem provisória, instável, de artefatos e pessoas, ideias, que capturou algumas dessas táticas e estratégias para educar o cidadão.” (DUSSEL, 2017, p.92).

Da mesma forma, há que se pensar que a construção da identidade corporal, dentro e fora da escola, passa por este processo de reconstrução permanente, ou seja, diante de novas perspectivas se abrem novas possibilidades de reconhecimento do eu e, que não implicam numa descontinuidade da unidade do corpo aqui defendida, mas que estão vinculadas a outro viés, ao universo das escolhas.

Na continuidade desta reflexão destacamos o pensamento sistêmico como forma de pensar a ciência da ecologia traz dois novos conceitos: comunidade e rede. Uma comunidade ecológica vista como um conjunto estruturado de organismos, ligados em uma totalidade funcional por meio de suas relações mútuas. Os sistemas vivos interagindo com outros sistemas vivos, em todos os níveis, formam redes. (CAPRA; LUISI, 2014).

Os campos de saberes têm identidades distintas, mas não são sistemas isolados (MORIN, 2015). A nova ciência surge para complementar a visão cartesiana, sem o objetivo de negar a ciência clássica e ou de apresentar uma verdade. A pluralidade de ideias no campo da escola e em específico, o da educação física, precisa se fazer presente e permanente para o avanço das suas práticas.

Entretanto, é preciso lembrar que só uma ciência verdadeiramente comprometida com a transformação dessa sociedade ampliará as possibilidades de uma educação filosófica. Nesse sentido, segundo Ghedin (2018, p.131), Paulo Freire,

[...] desenvolve o conceito de consciência crítica, entendendo-a como a consciência articulada com a práxis, desafiadora e transformadora. A metodologia que possibilita este processo de transformação e esta consciência é o diálogo crítico, a fala, a vivência, a partilha numa dimensão dialogal, sempre prenhe de sentido.

Por sua vez, D’Ambrósio (1997) propõe a sensibilização como uma das possibilidades para o momento educacional e destaca a importância de se potencializar práticas de uma ação criativa pode resultar em aprendizado. Para efetivar a educação física como área de conhecimento é preciso ir além da simples repetição de exercícios, é preciso possibilitar exercícios que envolvam a criação, execução, compreensão, apreciação e contextualização dos movimentos. Assim, a Educação física terá possibilidades de, por meio de suas ações pedagógicas, desenvolver uma prática para a transdisciplinaridade, que de forma contextualizada propiciará ações e reflexões constantes (VIEIRA, 2012).

Se por um lado, os entendimentos relativos ao corpo, na maioria das vezes não contemplou um pensamento do todo, nem a unicidade entre corpo e mente, por outro, compromete os professores de educação física à continuidade dessa problematização. Discussão esta, que por sua complexidade, não se esgota e ganha força de uma discussão permanente e atual, exigindo articulação de saberes ainda poucos discutidos pelos próprios professores da área que como agentes produtores e transmissores de conhecimento, são também transformadores e mediadores de uma Educação Filosófica; “Por isso, é preciso conhecer. Conhecer para compreender. Compreender para mudar” (GHEDIN, 2018, p. 133).

### **Considerações finais**

A fragmentação do conhecimento e o pensamento analítico dificulta a compreensão da unicidade corpo e mente. É preciso estar atento às possíveis implicações das ciências, bem como, a forma que utilizamos a razão e os processos que estão relacionados (MORIN, 2015).

O desenvolvimento de estratégias para o ensino da Educação Física está entrelaçado por questões que envolve compreensões do ser humano e de suas relações, na intenção de caminhar para além de prescrições deterministas e simplistas, ou ainda como afirma Menezes (2013), contribuir para a superação dessa visão simplificadora, disjuntiva e reducionista. Esse seria o caminho sinalizado pelo pensamento complexo que minimamente buscamos aqui registrar.

Importa, pois, a verificação da necessidade de ensinamentos para além das práticas corporais reducionistas e simplificadoras, de caráter esportivistas, higienicistas, cultuadores de um corpo objeto, possam permitir uma reflexão capaz de juntar corpo e mente. E, assumir que por meio do movimento e da intencionalidade consciente de professores críticos, é possível proporcionar através das aulas de educação física outras bases que possibilite uma Educação filosófica. E ainda, o desafio de fomentar processos de aprendizagem e formação num sentido holístico, pleno e capaz de permitir a construção de sujeitos autônomos e críticos para a transformação da sua realidade, bem como a adoção de posturas participativas que incidam diretamente na vida em sociedade.

Acreditamos que a unicidade entre corpo e mente no campo da Educação Física possa ser uma reflexão encampada pela educação filosófica cujas condições possam despertar a construção desse conhecimento sistêmico por meio da reformulação de conceitos, ação dialógica, reflexão e experimentação efetiva dessa construção do campo da educação física.

### **Referências**

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**. São Paulo: Cultrix, 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3 ed. São Paulo: Palas Athenas, 1997.

DA MATTA, Roberto. **Você tem Cultura**. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4254059/mod\\_resource/content/1/voce%20tem%20cultura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4254059/mod_resource/content/1/voce%20tem%20cultura.pdf)>. Acessado em: 02 jul. 2018.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina Capellini; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, n.3, p.179-193, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 08 jul. 2018.

DUARTE JUNIOR, João F. **O que é realidade**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LAROSSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução: COELHO, Fernando. Belo Horizonte; Autêntica, 2017.

FONTANELLA, Francisco C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991, v.40

\_\_\_\_\_. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

GADOTTI, Moacyr. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GHEDIN, Evandro. Educação filosófica e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 35, p.117-135, set./dez. 2018. Disponível em: <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/)>. Acessado em: 08 jul. 2018.

KASPER, Humberto. **O processo de pensamento sistêmico: Um estudo das principais abordagens a partir de um quadro de referência proposto**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de

Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Sobre a produção da consciência. In: **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MENEZES, Nilton C. R. Pensamento complexo na práxis pedagógica em Educação Física Escolar: algumas aproximações e convergências. **EFDeportes.com** - Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, N° 186, Novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acessado em: 08 jul. 2018.

MONTEOLIVA, José Maria. **O diálogo**. Para a construção do novo homem na sociedade democrática. São Paulo: Loyola, 1986.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. São Paulo: Sulina, 2011.

NETTO, José P.; CARVALHO, Maria C. **Conhecimento cotidiano e história**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAUBER, A.; JAEGER, A. A. “Vivemos num mundo diferente”: reflexões acerca da corporeidade das crianças e dos adolescentes em situação de rua. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n° 26, p. 70-166, maio de 2002.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte** (Impr.), Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 391-411, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892011000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 07 jul. 2018.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Tradução: CARVALHO, E. A. de; BOSCO, M, P. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VIEIRA, Marcílio. S. Dança e a proposta da transdisciplinaridade na Educação. **Eccos** - Revista Científica, São Paulo, n. 27, p. 55-65. jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3477&path%5B%5D=2267>>. Acessado em: 07 set. 2018.

Recebido: maio de 2019

Aprovado: dezembro de 2019