
CORPO E CIÊNCIA DO CONHECIMENTO DISCIPLINAR À VISÃO PLURAL

BODY AND SCIENCE
FROM DISCIPLINARY KNOWLEDGE TO PLURAL VISION

CUERPO Y CIENCIA
DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO A LA VISIÓN PLURAL

Francisco Vieira de Oliveira¹; Joaquim Gonçalves Barbosa²

RESUMO

Neste breve ensaio, procura-se refletir sobre como a razão consagrou a divisão do homem em corpo e alma e sobre como essa dualidade se revelou na tradição hierárquica de estratificação do saber e do conhecimento científico, servindo para justificar dicotomias com alto e poderoso capital simbólico (teoria e prática). Mais do que refutar uma educação do corpo baseada no conhecimento disciplinar ou na ciência cartesiana, que, aparentemente, somente reconhecem um ponto de vista sobre ele – como se a pessoa fosse apenas uma dimensão –, deseja-se, ousadamente, a partir dessa herança histórica, argumentar, embora de forma breve, que, por meio do movimento do corpo, ao longo dos tempos, seja possível compreender o movimento da própria ciência como resultado da visão sobre corpo e mundo. Nessa construção, foram utilizados contributos teóricos que dissertam a respeito de epistemologia científica (ARDOINO, 1998), teoria da complexidade (MORIN, 2003) e corpo (NIETZSCHE, 2012a, 2012b, 2013, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Complexidade. Multirreferencialidade. Educação.

ABSTRACT

In this brief essay, we seek to reflect on how reason has devoted the division of man in body and soul and on how this duality was revealed in the hierarchical tradition of stratification of knowledge and scientific knowledge, serving to justify dichotomies with high and powerful symbolic capital and practice). Rather than refuting an education of the body based on disciplinary knowledge or Cartesian science, which apparently only recognizes a point of view about it - as if the person were only a dimension - we boldly wish, from this historical heritage, to argue, though briefly, that through the movement of the body over time we can understand the movement of science itself as a result of our view of body and world. In this construction, theoretical contributions were used that discuss scientific epistemology (ARDOINO, 1998), complexity theory (MORIN, 2003), body (NIETZSCHE, 2012a, 2012b, 2013, 2014).

KEYWORDS: Body. Complexity. Multireferentiality. Education.

¹ Mestre em Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Natal, RN - Brasil. **E-mail:** francisco_slipknot@hotmail.com

² Doutor em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, SP - Brasil. Professor Visitante - Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Natal, RN - Brasil. **E-mail:** joaquim.barbosa60@gmail.com

Submetido em: 07/07/2019 – **Aceito em:** 05/10/2020

RESUMEN

En este breve ensayo, buscamos reflexionar sobre cómo la razón ha consagrado la división del hombre en cuerpo y alma y cómo se reveló esta dualidad en la tradición jerárquica de la estratificación del conocimiento y el conocimiento científico, que sirve para justificar dicotomías con un capital simbólico alto y poderoso. (teoría y práctica). Al revés de refutar una educación del cuerpo basada en el conocimiento disciplinario o en la ciencia cartesiana, que, aparentemente, solo reconoce un punto de vista al respecto, como si la persona fuera solo una dimensión, deseamos con valentía, desde esta herencia histórica, argumentar, aunque brevemente, que a través del movimiento del cuerpo a lo largo del tiempo podemos entender el movimiento de la ciencia en sí como resultado de nuestra visión del cuerpo y el mundo. En esta construcción, se utilizaron contribuciones teóricas que discuten la epistemología científica (ARDOINO, 1998), teoría de la complejidad (MORIN, 2003), cuerpo (NIETZSCHE, 2012a, 2012b, 2013, 2014).

PALAVRAS-CLAVE: Cuerpo. Complejidad. Multirreferencialidad. Educación.

1 O INÍCIO DE UM DESLOCAMENTO DO OLHAR

No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca (DAOLIO, 2013, p. 36).

A cartografia de nossa argumentação articula-se em torno da assertiva de que, por meio do movimento do corpo e dos sentidos atribuídos a ele, ao longo da história³, é possível construirmos uma via de acesso e análise, tanto do movimento da ciência quanto da dinamicidade da própria sociedade e cultura, compreendendo-os como constructos que são entretecidos e objetos de nossa visão sobre o corpo, o mundo e seus embates. Acreditamos que, por esse itinerário, podemos revisitar nossa compreensão a respeito do modo como lidamos com a construção do saber e do conhecimento científico, como também refletir sobre como essa elaboração tem sido conduzida ao longo do tempo para justificar certas dicotomias com alto e poderoso capital simbólico, a exemplo da dualidade entre corpo e alma.

Dito isso, julgamos ser necessário indicar, mesmo que brevemente, “o nosso lugar de fala”, que parte dos princípios da efervescência e da radicalidade epistemológica multirreferencial das Ciências e da Educação (ARDOINO, 1998) e do exercício do pensamento complexo (MORIN, 2003). Este último trata-se do estudo e da pesquisa compreendida como (entre)tecida, que se abre como movimento fundador e reflexivo da prática do próprio pensamento. O cerne deste trabalho é, portanto, fruto de um marco teórico de natureza qualitativa, que tem por mote a reflexão sobre o corpo à luz de novos paradigmas nas Ciências e na Educação.

³ Ressaltamos que, mais do que nos reportarmos diretamente a datas, localidades e eventos e suas delimitações, em períodos específicos da história, iremos nos debruçar, brevemente, sobre o modo como foi conduzida a elaboração do pensamento sobre o corpo. Destacamos, para tanto, como ele foi pensado na filosofia platônico-socrática e na ciência cartesiana e como isso resultou em uma educação puramente disciplinar e em uma má compreensão do corpo como objeto das práticas educativas.

Os fundamentos que acabamos de situar nos fornecem uma nova possibilidade de caminho e de sentido ao mundo, diversa em contrastes, modos de ser e de conceber pesquisa, itinerância e errância em Educação como dispositivo de investigação inerente ao movimento plural, complexo, híbrido e lúdico. Por vezes, estamos mergulhados no caldeirão de tessituras de nossa vida cotidiana. Nesse sentido, na busca por concepções epistemológicas que considerem não somente um conhecimento monológico e unidimensional como fonte primeira de saberes e práticas sobre o corpo, o que propomos aqui é uma nova maneira de concebê-lo e abordá-lo.

Como aprendentes desse modo de conceber a pesquisa nas Ciências e na Educação, ressaltamos que não poderíamos partir impulsionados metodicamente para o conhecimento com uma atitude que desconsiderasse os lugares e os não lugares, os imprevistos, os caminhos de difícil acesso, as trajetórias inventadas e as margens íngremes e fronteiriças que são comuns àqueles e àquelas que se aventuram por estradas e por portos desconhecidos. Esse modo de ser, que é também um modo de experimentar e de perscrutar o que é desconhecido, exige do viajante e do aprendente multirreferencial uma atenção em profundidade, para que se evitem entendimentos apressados e/ou equivocados.

Como resultado de entendimentos precipitados, pensava-se ser necessária, nas Ciências Sociais e na Educação, a exclusão de tudo aquilo que não fosse da ordem do quantificável e/ou mensurável, porque esses seriam aspectos que desvirtuariam, possivelmente, a fidedignidade e a qualidade do que estava sendo construído. Dessa forma, foi eliminada a perspectiva humana do humano, isto é, as paixões, as emoções, as experiências afetivas de encontro e desencontro com o outro e suas perspectivas, que também são a mola para a construção do pensamento filosófico e científico. Omitir e/ou ignorar, em parte, esses aspectos que nos constituem enquanto seres humanos, complexos, plurais e diversos, nos modos de fazer, ser, amar e de desejar, significa cair em uma percepção reducionista, simplificadora, dual e binária do mundo da vida, o que nos leva, naturalmente, a restringir o que é complexo ao simples.

Faz-se pertinente ressaltarmos que o complexo, aqui, vem de *complexus*, podendo ser compreendido como aquilo que foi tecido junto. Em outras palavras, é possível afirmar que o pensamento complexo não rejeita o simplificador, mas o reconfigura em todas as suas conseqüências, por meio da crítica a uma modalidade de pensar que mutila, estratifica e reduz a realidade a dualidades. Como exemplo, citamos corpo e alma, homem e mulher, público e privado, subjetivo e objetivo, assim por diante.

O que queremos pontuar com tudo isso é que, como esclarece Morin (2003), não é, necessariamente, prudente partir hermética e metodicamente impulsionados por certezas, convicções e confiança pueril no claro e distinto. Pelo contrário, temos de aprender a caminhar na escuridão e na incerteza para o estudo do que exige lentidão, prazer, dedicação,

profundidade e calma na perscrutação das ideias e de suas elaborações tensas e intensas, como o é a produção de pesquisa e do conhecimento científico social e politicamente referenciado. Diante disso, é preciso assegurar que, como todo e qualquer ato que ocorre no nível da polis, a escrita, assim como a pesquisa, “é um campo da práxis social, bem como o método é, invariavelmente, uma pauta política, ou seja, um trabalho de opções, de escolhas na polis” (MACEDO, 2016, p. 86). Negar tal possibilidade de olhar ou de pensar a realidade é, pois, o ponto-chave para não desconfiarmos do que julgamos conhecer como real e como instituído.

Nesses termos, a metodologia de nosso trabalho parte de um percurso errante, destituído, nômade e sem destino traçado *a priori*, íntimo do que é próprio do exercício e/ou do movimento e do trabalho artesanal e cartográfico. Essa forma de abordagem na elaboração e no tratamento de nossas próprias questões de pesquisa envolve também a nossa vida como um todo, o que inclui o jeito como conduzimos e mobilizamos os nossos afetos e pulsões diante dos métodos de trabalho, estudo e leitura cotidiana. Esse sentido, por vezes escorregadio, movediço, impuro, imprevisível, contingente e, certamente, complexo como dispositivo metodológico, é o que nos permite produzir movimento, dinamicidade, desejo e sonhos num “*espaçotempo*” de vida.

Como importante fonte de experiência e de recursividade heurística, esse modo de conceber a construção tensa e intensa do nosso próprio processo metodológico nos permite certa flexibilidade, que é comum ao ofício do artesão, pela maneira como ele redesenha e modifica, por vezes, suas escolhas na elaboração de suas obras. Acolhemos essa metáfora do artesanato e a sua representação como um importante dispositivo que, em nossas considerações, revela muito bem a forma como compreendemos o fazer pesquisa em Educação. Assim como é comum ao ofício do artesão, vamos (trans)formando nossos itinerários na medida em que as questões passam a se apresentar com mais clareza.

Essa complexa abordagem epistemológica nos proporciona uma ruptura na forma de sentir e de atribuir sentido ao mundo a partir das escolhas que fazemos e das lentes pelas quais lemos e interpretamos as multirreferências da vida cotidiana, à semelhança do artesanato. Tal abordagem está presente aqui não somente para que seja criticada, mas também para ser compreendida e afirmada, pois esse “[...] é o lugar onde o indivíduo, usando de astúcia no confronto com a rigidez dos poderes instituídos, resiste de modo flexível, por meio do jogo duplo e da vontade de viver” (SICARDI, 2000, p. 56).

A pesquisa sobre a abordagem multirreferencial, seu transcurso e desdobramento não parte, portanto, de uma imagem profética de destino traçado, desprovido de qualquer dimensão criativa e simbólica. Trata-se, na verdade, de uma construção articulada, em movimento, que se tece na brevidade e fugacidade da matéria-prima dos momentos constitutivos de nossa vida cotidiana. Ela se dá, sobretudo, no reconhecimento da presença

irredutível da complexidade, da pluralidade e da heterogeneidade das nossas relações fundantes com o outro e seus desejos, sonhos e modos de ser.

A abordagem multirreferencial ganha destaque ao enfatizar o respeito às diferenças culturais e às maneiras de sentir e compreender a realidade como premissas imprescindíveis para não estabelecermos verdades de mão única. Também nos ajuda a evitar saberes que se sobrepõem a outros, dando preferência a saberes distintos, que, quando enaltecidos, nos tornam propensos a ficarmos na linha tênue que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro, muito ao gosto do que Deleuze (1997) propôs sobre o ato de escrever.

Assumir essa abordagem significa dar amplo lugar a uma relatividade com referência às características de apreensão e de produção dos nossos constructos de pesquisa, bem como a diferentes perspectivas de leitura possíveis (ARDOINO, 1998). A partir desse fundamento, acreditamos que é possível colocarmos as Ciências e a Educação sob um olhar plural, o que implica afirmar que seus constructos podem ser analisados e questionados mediante múltiplas perspectivas, de diferentes naturezas.

Assim sendo, no primeiro momento, trataremos brevemente do dualismo entre corpo e alma na tradição do pensamento platônico-socrático e como ele se revela em uma herança familiar na chamada ciência moderna de fundamentação prioritariamente cartesiana. Para refletirmos sobre esses aspectos, pautamo-nos na crítica nietzschiana da modernidade e da cultura. Buscamos tencionar os meios pelos quais possamos vislumbrar o corpo enquanto obra de arte e a indistinção entre o trabalho de pensar e o ato escrito. Com isso, enaltecemos que a teoria é a prática do próprio pensamento e que pensar é tão corporal quanto a fadiga que podemos sentir ao caminharmos longas distâncias e/ou ao estudarmos em demasia. Esse ato exige esforço, sobretudo fisiológico.

A partir dos posicionamentos de Nietzsche (2013), situamos a crítica de que não existe um privilégio na consciência que a separe das outras funções corporais. Pensar é tão incisivamente corporal quanto o sangue que corre em nossas veias. Sob essa perspectiva, aquelas velhas dicotomias de corpo e alma, sujeito e objeto, teoria e prática, tão conhecidas nas Ciências e na Educação, são colocadas, em um primeiro momento, sobre o crivo do “martelo” de Nietzsche e, posteriormente, lidas e ressignificadas por meio da efervescência epistemológica multirreferencial e da teoria da complexidade. Com isso, ousamos ao afirmar que, resguardadas as devidas particularidades, acreditamos que Nietzsche (2013), Ardoino (1998) e Morin (2003) apresentam em comum a reflexão sobre o corpo.

Referenciando uma educação do corpo como movimento histórico, político, econômico, biológico, mitológico e indissociável, assumimos, por fim, que, como toda e qualquer outra realidade humana, o corpo é socialmente concebido. Por meio da leitura do

seu próprio movimento, podemos rever nossas concepções de ciência, sociedade e cultura, considerando-as como produtos indefinidos, inacabados e inconclusivos, reflexos de nossa visão sobre o corpo e o mundo.

2 O CORPO E A CIÊNCIA SOB PERSPECTIVA

Hoje, trago no meu corpo as marcas do meu mundo.
(TAIGUARA)

Meu corpo, não meu agente, meu envelope selado, meu revólver de assustar, tornou-se meu carcereiro, me sabe mais que me sei.
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

Ao longo da história do pensamento, cada cultura, sociedade e época, em seu modo particular, elaborou práticas discursivas capazes de auxiliar no desvendamento do universo humano e de sua complexidade e heterogeneidade. No decorrer dos séculos, cada uma delas, além de propiciar ajuda para resolver os embates filosóficos, políticos e religiosos que a vida em sociedade demanda de seus indivíduos, também foi hábil em lançar luz sobre questões pertinentes, especificamente sobre o universo singular/plural do corpo humano, bem como de sua anatomia, geografia, sintaxe, limites e simbologias.

Ao tratarmos de corpo, deparamo-nos com várias significações que continuam sendo tema de muitos estudos, em diversas áreas do conhecimento. A depender do ponto de vista, ele pode ser objeto de inúmeras reflexões. Desde a filosofia, a antropologia, a psicologia, indo para a medicina, a anatomia e a fisiologia, passando pelo esporte e pela educação, complexas são as abordagens, como também distintas e infinitas são as formas pelas quais o corpo foi, é e pode ser abordado como mote de reflexão acerca do humano e de sua relação com o mundo.

O corpo nômade – terreno fronteiro que divide o que é conhecido e desconhecido, marginal, infeliz, imigrante e absolutamente estrangeiro, visível e transpassado de olhares que transitam da cabeça aos pés, desencadeador de medos e conspirações com apenas uma piscadela do olho – é o mesmo que é amante, amado, território de biografias, sonhos, desejos, imagens, histórias, mitos, utopias e símbolos. Ele é matéria encarnada, morada, templo misterioso, cobiçado ou indesejado. É corpo fechado, benzido, quebrantado, sustentáculo da vida, árvore da existência humana; corpo colonizado e docilizado pelas práticas discursivas, tanto da ciência quanto dos mandamentos sagrados, consciente de sua condição paradoxal de ser, no mesmo instante, carne, sangue e espelho da alma e formigamento da existência humana e do seu universo sensível.

Propor um debate sobre o corpo não é senão refletir na e sobre a singularidade humana, que se revela tanto em nossas narrativas e impressões sobre o mundo e nossa presença inalienável nele quanto nas marcas matriciais de nossa memória e história, esta,

por sua vez, tão cósmica e mitológica quanto política, cultural e/ou material. Pensar o corpo como via de acesso e reflexão do pensamento é pensar sobre o humano e sua relação com o mundo, para nós complexa e plural. É também atribuir sentido, deixar-se sentir; é tocá-lo e deixar se tocar; viver na articulação entre o que é tênue e enigmático, indizível e, ao mesmo tempo, absolutamente conhecido.

Ao propormos uma reflexão dessa natureza, que articule o corpo como via de acesso para a compreensão do movimento do próprio homem e do seu modo de pensar, acreditamos, particularmente, que, na filosofia de Nietzsche, existe uma importante contribuição para o debate em torno das questões que envolvem o corpo, sua complexidade, errância e re-existência como mote de reflexão que nos serve para compreender o movimento da própria ciência, sociedade e cultura.

Considerado como um dos “mestres da suspeita”, ao lado de Karl Marx (1818 – 1883), Sigmund Freud (1856 – 1939) e Martin Heidegger (1889 – 1979), Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) foi um filósofo alemão do século XIX que se tornou conhecido pela sua forma peculiar de filosofar a golpes de martelo. Essa sua fama justificou-se especialmente pela característica do seu pensamento e da sua crítica impiedosa e mordaz aos valores que apequenavam a vida e combatiam os instintos e as paixões.

Em contraposição a uma racionalidade a todo custo, bem como à vida lúcida, fria, cautelosa, sem instinto, o filósofo alemão atacou a “golpes de martelo” os falsos ídolos moldados pelas dicotomias metafísicas idealistas que opunham corpo e alma, particularmente, a filosofia platônico-socrática e a doutrina judaico-cristã. Para ele, especialmente esta última era sintoma de um platonismo de povo. Não obstante, ele ressalta que não existe um privilégio que destaque a função do pensamento de qualquer outra função corporal e que, até mesmo essas filosofias metafísicas tradicionais, que tanto desprezam e que sentenciam o corpo, elas próprias são produtos do corpo, mas o são resultado de estados fisiológicos doentios.

Ao destacar o corpo e o composto orgânico como fio condutor para o homem compreender seu próprio modo de pensar, Nietzsche (2014) aponta que, como toda criatura viva, o ser humano pensa continuamente, mas não sabe que o pensar que se torna consciente é apenas a parte menor, a mais superficial, a pior, digamos. Para o filósofo, não há destaque que diferencie a função do pensamento de qualquer outra função corporal. Ele enfatiza ainda que, por detrás de pensamentos e sentimentos, existe algo mais poderoso, um guia até então desconhecido ou, quando muito, ignorado, que foi subjugado à condição de inferior à consciência e/ou à “razão pura”, “que se chama ‘o próprio ser’. Habita em teu corpo; é teu corpo” (NIETZSCHE, 2014, p. 51).

Para Nietzsche (2012b), a consciência, ou o “espírito”, aparece como sintoma de uma deformidade relativa do organismo e de um estado fisiológico específico; como uma experiência, uma tentativa cega ou equívoco, mais particularmente como um sofrimento que, de modo constante e desnecessário, consome força nervosa. O puro espírito, segundo ele, é uma pura estupidez, ao que acrescenta que, caso fossem removidos o sistema nervoso e os sentidos, o chamado “envoltório mortal”, “o que sobra não é senão um erro de cálculo” (NIETZSCHE, 2012b, p. 36-37).

Contudo, mais do que valorizar e enaltecer o corpo, sua filosofia afirmativa da vida, do mundo e do amor e fidelidade à terra tem uma contribuição que reside, em nossa compreensão, no fato de que foi capaz de reinterpretar o próprio corpo, fazendo com que assumisse sentidos até então desconsiderados e/ou inexplorados. De acordo Nietzsche (2012b), o homem não é mais artista, é obra de arte.

Inspiramo-nos, portanto, no pensamento e na crítica de Nietzsche à modernidade e à cultura, especialmente na fala do seu poeta mítico, Zaratustra, quando assegura que escrever ou pensar é tão incisivamente corporal quanto o cansaço ou a fadiga que sentimos ao caminhar longas distâncias. Ele dispara que “[...] de tudo quanto se escreve, agrada-me apenas o que alguém escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue; e aprenderás que sangue é espírito” (NIETZSCHE, 2014, p. 59).

A mensagem enunciada por Nietzsche por meio de Zaratustra revela que o trabalho de pensar não se distingue do sangue no que toca à sua ação sobre o corpo; ele também corre em nossas veias. Esse vínculo indissociável entre o ato da escrita e o sangue é uma importante chave para compreendermos, segundo o filósofo alemão, que nossa experiência com o saber e a prática do pensamento é da ordem do universo do corpo, de suas afecções e da sua presença inalienável no mundo da vida.

Ao dar destaque ao corpo, elemento orgânico, e à força dos instintos, Nietzsche propõe uma ruptura na forma de pensar o corpo e a racionalidade no Ocidente. Em seu livro *Crepúsculo dos Ídolos*, de 1888, especificamente na parte intitulada “A razão” na filosofia, a crítica nietzschiana é situada de forma ferrenha e vai de encontro àqueles a quem ele denomina de idolatras de conceitos. De acordo com Nietzsche (2013, p. 34), tudo quanto “[...] os filósofos manusearam há milênios foram múmias conceituais; nenhuma realidade escapou viva de suas mãos. Esses idólatras de conceitos, matam e empalham quando adoram – tudo corre perigo de morte quando adoram”.

Diante dessa percepção, é possível afirmarmos que a crítica nietzschiana da modernidade e da cultura não é a simples inversão dos pressupostos filosóficos tradicionais. Ele não pretende afirmar o corpo como uma nova verdade, um novo conceito, assim como foi a busca incessante na filosofia tradicional para encontrar uma verdade absoluta. Para o

filósofo alemão, essa busca incessante por uma verdade resultava em prejuízos aos eventos do corpo, pois, comumente, ela se revelava na falsa ilusão de supervalorização da razão e desvalorização dos sentidos e dos sentimentos.

Por mais que seja persistente, na filosofia tradicional, essa busca por uma definição de corpo, para Nietzsche, ele não se permite apanhar e, de modo espantoso, furta-se ao egípcianismo filosófico, fugindo de uma circunscrição conceitual, o que o obriga a destacar que “[...] todos acreditam, até com desespero, no ser. Como, porém, não conseguem agarrá-lo, buscam as razões pelas quais são privados de possuí-lo” (NIETZSCHE, 2013, p. 34).

Errante, Nietzsche parte em busca de um pensamento que, de preferência, seja capaz de andar e, mais ainda, de dançar andando, saltando, subindo, preferencialmente, entre os montes solitários, onde até mesmo as trilhas tornam-se pensativas, como era de seu feitio. Ele convida-nos a pensar o corpo como uma expressão da vontade criadora do que é propriamente humano, do dinâmico, do acaso, do presente, do conflituoso e/ou do trágico, ressaltando a dimensão estética como uma possibilidade de ruptura com o pensamento que nega a terra, o mundo e a vida.

A forma como o filósofo alemão situa sua crítica à modernidade e à cultura nos possibilita, então, compreender que a prática e o teor do seu próprio pensamento são transversais a questões pertinentes ao movimento da ciência e da racionalidade do pensamento científico, que possuem seu cerne nos pressupostos metódicos do cartesianismo. Assim posto, segundo a crítica nietzschiana, tanto os vestígios da negação do corpo e do que é propriamente corporal quanto os reflexos comuns das paisagens da ciência moderna e da máxima cartesiana do “penso, logo existo” são reflexos da tradição platônica e das suas tentativas de busca de entendimento da existência humana. Especialmente, para a máxima cartesiana, a “crença” no método e na fragmentação dos saberes foi a mola segundo a qual se poderia obter um conhecimento verdadeiro sobre o mundo e o próprio homem. O corpo, nessa concepção, era compreendido por meio de uma metáfora maquinal e seus eventos estudados separados, o que acabou por cindir a existência entre corpo e alma, de modo que cada um tinha suas funções, possuindo suas partes em um lugar específico da existencialidade (GUEDES, 1995).

Para Nietzsche (2013), essa má compreensão do corpo na ciência moderna tem suas raízes no pensamento platônico-socrático e revela-se, especificamente, de forma drástica, com o “suicídio” de Sócrates. É possível compreender esse pensamento quando, na prisão, Sócrates, à espera para receber e beber a cicuta⁴, em conversa com seus discípulos, afirmava aos poucos presentes que o corpo era algo indesejado, carregado de bagatelas, como, por

⁴ Planta umbelífera, venenosa.

exemplo, de “[...] amores, paixões, temores, imaginações de toda sorte, e que isso desvirtuaria o caminho de um pensamento próprio e verdadeiro que é possuído unicamente pela alma” (PLATÃO, 1991, p. 119).

A partir da crítica nietzschiana, podemos, portanto, ter acesso à chave para podermos compreender a negação do mundo da vida e da ideia do desprezo ao corpo e de tudo que é sensível. Essa evidência fica clara quando, ao beber a cicuta e estando preste a morrer, Sócrates diz: “[...] Críton, devemos um galo a Asclépio; não te esqueças de pagar essa dívida” (FÉDON, 1991, p. 2003).

Ao refletir sobre essa passagem do texto de Platão, Nietzsche (2013, p. 26) destaca “[...] que o próprio Sócrates estava farto da vida”. Em seguida, questiona: “o que isso demonstra? o que isso mostra?” A afirmação e as questões apresentadas por Nietzsche nos levam a entender que a homenagem que Sócrates quer que seu discípulo faça em seu nome para Asclépio, deus da medicina na mitologia grega, revela um Sócrates que considerava que viver era padecer de uma longa, duradoura e intensa enfermidade que se alastrava pela sua existência sensível, portanto, corporal.

O dualismo platônico chega a seu ápice com a morte de Sócrates, que deixou sua mensagem mais importante no fim de sua vida, quando se tornou livre daquilo que o atormentava, aprisionava e impedia de alcançar o conhecimento verdadeiro, ou seja, quando se libertou da ação do corpo sobre seu pensamento. Essa negação do mundo da vida e do próprio corpo encontrada nas palavras de Sócrates configura-se na famosa metáfora platônica de corpo, túmulo da alma, cárcere perfeito do qual ela precisa se libertar.

As figuras de Sócrates e de Platão, para Nietzsche (2013), são símbolos do início de um grande processo de decadência na filosofia grega. De acordo com o autor alemão, essa decadência irá se refletir na modernidade mediante a desvalorização do corpo e no incremento de uma supervalorização da consciência, do racional e da opressão dos instintos estéticos. Esse será o pressuposto que, para ele, incidirá como uma nuvem negra sobre a civilização ocidental, símbolo da decadência e da negação do mundo da vida, do desprezo ao corpo e da própria ideia de mudança, perecimento, errância e acontecimento.

Quando a dimensão estética é proposta como saída para a decadência dos valores, Nietzsche (2012a) destaca a arte como possibilidade da força criadora do próprio homem. Acreditamos que esse pensamento se evidencia em um trecho do livro *A Gaia Ciência*, que traz algumas das discussões mais originais do filósofo. Ao longo da leitura, é possível notar que ele faz menção a três características importantes para o entendimento de sua filosofia, quais sejam: a morte de Deus; a ideia do eterno retorno; e o aparecimento da figura mítica de Zaratustra.

A obra em comento traz ainda paisagens e constructos que, em nossa compreensão, ajudam a revelar a pluralidade do pensamento de Nietzsche, pois, nela, o filósofo engloba temas a respeito da arte, da moral, da história, do conhecimento, da verdade e da ilusão, apresentando também alguns de seus poemas. Ressaltamos que iremos nos debruçar especialmente sobre a máxima “O maior dos Pesos”, porque é nela que o filósofo alemão concede uma das chaves para podermos compreender a sua filosofia: “o eterno retorno”. A esse respeito, ele escreve:

[...] E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!” (NIETZSCHE, 2012a, p. 205).

A partir do enunciado do “eterno retorno”, através da figura metafórica de um demônio, Nietzsche (2012a) avalia que, possivelmente, poderíamos ficar aterrorizados e, com isso, amaldiçoar o demônio que assim falou ou olhar para ele e dizer que nunca tínhamos escutado coisa tão sublime.

Diante dessas duas opções, é possível afirmar que o filósofo poderia conferir um destaque especial para a segunda, pois ela revela o entendimento de que somente quem assume e/ou já mantém com a vida uma relação estética e cuida dos momentos constitutivos da própria existência como obra de arte é o único a querer o regresso de tudo aquilo que se passou. Esta é a interpretação do “eterno retorno” nietzschiano: a aceitação e o amor ao mundo da vida como ele é, sem remorso ou sentimento de culpa e/ou frustrações por idealizações de como a vida poderia ter sido caso tivéssemos feito escolhas diferentes. O “eterno retorno” é a afirmação incondicional da vida e do presente, de tal maneira que eles poderiam se repetir eternamente, sem nos entediar.

Por ora, para concluirmos essas considerações acerca do “eterno retorno”, acreditamos que é possível assegurar que a epistemologia do corpo, em Nietzsche é, sobretudo, a aceitação do estatuto complexo do universo humano instável e de suas singularidades, errâncias e re-existências, que se consistem em marcas da experiência trágica, da existência humana e da construção do saber e do conhecimento.

Destarte, no confronto entre matrizes filosóficas distintas, se para a filosofia platônico-socrática e/ou para a cartesiana é possível discernir com clareza uma concepção de corpo, para a filosofia nietzschiana não o é. Quando Descartes apresenta a fisiologia de um corpo maquinal, ele estabelece uma relação de conjugação entre corpo e alma, na qual esta, substancialmente, não se identifica com o corpo. De modo antagônico, a crítica

nietzschiana da modernidade e da cultura nos permite compreender o corpo como obra de arte. Além disso, Nietzsche reitera que, da mesma maneira que a criança é um importante símbolo dionisíaco do jogo livre e da atividade divina criadora, que não apresenta porquê e, com o seu espírito lúdico, tem um fim em si, o “*dizersim*”⁵ à dimensão estética representa a força criadora da nossa existência, de modo que, assim como as crianças, possamos dizer: “eu sou corpo e alma” (NIETZSCHE, 2014, p. 51).

Ao longo desta seção, procuramos tencionar a linha tênue que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro (DELEUZE, 1997), no intuito de elaborarmos uma leitura a partir da crítica nietzschiana da modernidade e da cultura. Buscamos assegurar que, através da reflexão sobre o corpo, podemos compreender o movimento da ciência como um constructo dinâmico e provisório, resultado da nossa visão sobre o corpo e o mundo. Para que isso se tornasse possível, tencionamos uma reflexão que nos propiciou situar o lugar que o corpo primeiramente ocupou no decorrer da trajetória histórica do pensamento platônico-socrático e, por conseguinte, no pensamento de matriz cartesiana, na ciência moderna. Vale ressaltar que não é nossa pretensão estabelecer verdades absolutas sobre a epistemologia do corpo na filosofia de Nietzsche. Enquanto pesquisadores e leitores do filósofo, o que desejamos é apenas iniciar uma reflexão acerca do corpo, a partir de seu pensamento. Consideradas as devidas especificidades, acreditamos ser possível identificar o que Nietzsche (2013), Morin (2003) e Ardoino (1998) têm em comum: a reflexão sobre o corpo.

As reflexões de Morin (2003) e de Ardoino (1998) caminham na mesma direção da crítica ao pensamento dual, fragmentado, disciplinar e hierarquizante, baseado em uma supervalorização da razão – *Homo Sapiens* –, em detrimento de outros aspectos – *Homo demens* –, como os sensíveis e/ou expressivos. De acordo com Morin (2005), é preciso afirmar que não somos somente seres de ciência, de razão pura, mas também dos mitos, dos símbolos, das crenças, das superstições; somos do amor, da paixão, da poesia, dos delírios e da arte. Essa é uma das possibilidades, por nós aqui defendida, de aproximação entre o pensamento de corpo de Nietzsche, do representante francês da teoria da complexidade e do idealizador da epistemologia multirreferencial.

A tríade mencionada concebe em nossas argumentações a capacidade de portar em seu seio a confusão, a incerteza, a desordem e a ordem como indissociáveis de um mesmo

⁵ A expressão *dizersim*, junto e sem barra, representa a crítica à dualidade presente na construção do saber do homem ocidental na Modernidade e dos seus muitos dualismos presentes no nosso cotidiano. Essa crítica estende-se a uma reflexão sobre os modos pelos quais a cultura organiza e justifica o mundo a partir da estratificação e redução do humano em suas partes constitutivas, como corpo-alma, sujeito-objeto, natureza-cultura, campo-cidade, público-privado e homem-mulher, bem como do nosso modo de ser e compreender o mundo, a vida e suas possibilidades.

ser. Esses são construtos que nos possibilitam entender que, em face da tradição e do dualismo presente em nossa Civilização, a inovação desses autores é sem precedentes. Reiteramos que, assim como Nietzsche (2013), não pretendemos colocar uma estrela a mais na vastidão cósmica do céu dos conceitos. Não é nosso intuito erigir verdades absolutas sobre o corpo ou sugerir a inversão do que instituiu o pensamento platônico-socrático. O que propomos, na verdade, é uma maneira outra de vê-lo e considerá-lo (MOREIRA, 2006).

3 CORPO, EDUCAÇÃO E PERSPECTIVA PLURAL: BREVES NOTAS

No mundo antropológico, poesia é o que posso chamar ‘qualidade de vida’.
(MORIN, 2004, p. 19).

Meu corpo não é meu corpo. É ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me e é de tal modo sagaz. Que a mim de mim ele oculta.
[...] Meu corpo ordena que eu saia em busca do que não quero.
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE).

Modernidade, pós-modernidade ou modernidade líquida são algumas classificações que tentam definir o atual momento político, econômico, social, cultural e erótico-afetivo vivenciado pela humanidade. Nesse contexto, as verdades monoculares da ciência moderna de fundamentação, prioritariamente, cartesiana e disciplinar – a qual fez do homem um objeto, uma máquina trivial, cortado em pedacinhos, como um salsichão, e teve por prioridade o dado da razão, considerando a aprendizagem como produto da inteligência racional e desprezando ou minimizando o dado sensível –, não mais respondem aos anseios daqueles que buscam por novas maneiras de sentir a realidade (MORIN, 2004).

Por sinal, dentro dessa atmosfera emblemática, a Educação é produtora de mestres de aprendizagens segmentadas, reflexos de uma herança histórica do pensamento dual que nos conduziu, ordeira e pacificamente, ao esquecimento de que, enquanto construto social, ela é produto humano histórico, por isso, inacabado, incompleto e inconclusivo. Ao priorizar, ao longo de sua história, práticas educativas centradas em uma concepção de currículo lógico-instrumental e normativo, especialmente voltado para uma supervalorização da razão e inversamente repressor do corpo, da expressão corporal, dos seus afetos, modos de ser e fazer, a Educação pautou-se prioritariamente em função de um “gerenciamento das mentes” (MACEDO, 2002). Essa perspectiva fez com que esquecêssemos que o corpo não é um instrumento das práticas educativas e/ou de um saber puramente conceitual, mas universo simbólico que delimita os contornos de nossa existência, de suas representações culturais, transgressões, liberdades, problematizações e formigamento da existência humana, por meio dos quais nos expressamos e nos distinguimos das outras pessoas, construímos sentidos. Sem essas representações, as produções humanas como ler, escrever, contar, narrar, brincar, jogar, dentre outras, não seriam possíveis.

Assim, inspirados na epistemologia multirreferencial das Ciências e da Educação (ARDOINO, 1998) e na teoria da complexidade (MORIN, 2000, 2003, 2004, 2005) como princípios fundadores de uma educação plural, polissêmica e sensível, acreditamos que as reflexões sobre o corpo se fazem necessárias na Educação para que ele seja compreendido não como um instrumento figurativo das práticas educativas, mas como referência essencial da complexa estrutura humana. Essa visão nos obriga a tomar como referência não somente o que é humano, o *homo faber* ou o *homo economicus*, ou seja, o homem produtivo, construtor de ferramentas, racional e sisudo, mas também o *homo ludens*, o *homo demens*, o *homo sportivus*, na medida em que também somos da poesia, da literatura, do imaginário, dos romances, dos sonhos e dos mitos.

Ressaltamos que a educação do corpo multirreferencializada, conforme apresentada por Ardoino (1998), não desconsidera a premissa de que o corpo já está presente na Educação. O que se propõe é insistir no fato de que é possível uma releitura plural dos sentidos atribuídos a ele e à sua educação, bem como dos seus objetos práticos e/ou teóricos, sob diferentes pontos de vista. Assim, pensar a educação do corpo dentro dessa perspectiva trata-se de desencadear um movimento fundador de correspondência entre corpos, lugares, palavras, objetos e práticas entendidos por nós como não redutíveis uns aos outros. Frente a esse contexto, assumimos a ideia da complexidade, ou até mesmo da hipercomplexidade, da realidade em que nos questionamos.

Para Morin (2004), a ideia de complexidade implica considerar a inclusão da personalidade humana, da sua subjetividade e, também, muito importante, do que é estrangeiro, marginalizado, infeliz, de todos que ignoramos ou desprezamos na vida cotidiana. Entender a educação do corpo nessa concepção não significa reificá-lo ou naturalizá-lo, mas compreendê-lo como instituído, instituinte e inversamente destituído, capaz de forjar itinerâncias e errâncias, ou seja, “[...] caminhadas autônomas, ou caminhos que se fazem ao se caminhar, percorridos e orientados pelo desejo de ser e de saber” (MACEDO, 2002, p. 29-30). Nesse sentido, o corpo é obrigado, em determinados momentos, a ser capaz de recusar certas heranças do seu meio de origem, família e cultura para poder criar novos.

Como modo de ver e de refletir sobre corpo e educação do corpo, essa abordagem plural redireciona interpretações e proposições para uma mudança de lente por meio da qual podemos conceber o corpo como marca da experiência irreduzível da heterogeneidade humana e da emergência das práticas educativas como não redutíveis umas às outras, ou seja, como heterogêneas (ARDOINO, 1998). De acordo com Barbosa (1998), a discussão proposta pelo estudioso francês, muito cara à nossa reflexão, coloca a Educação na ordem da intimidade e daquilo que nos é mais próximo e sensível, ou seja, do universo do corpo e de sua singularidade. Ter essa compreensão, segundo Barbosa (1998, p. 10), significa “[...]”

não esquecer que a relação em si é conteúdo por excelência, através do qual os demais são trabalhados no sentido de se imbricarem num único processo de formação e expressão do sujeito”.

Neste texto, reconhecemos no corpo uma unidade diferente daquela do objeto científico que a tradição cartesiana nos ensinou. Isso posto, ele não é nem objeto nem sujeito puro, mas lugar onde ambos os papéis se confundem em movimento relacional e irreduzível. Por essa razão, o seu melhor análogo é a obra de arte, para pensá-lo como um todo relacional, pois “nela estão definitivamente enredados o suporte significativo e o sentido que não devem nunca, mesmo em palavras, serem separados” (CAMPANER, 2012, p. 153).

Em oposição à crença ferrenha na racionalidade humana, e colocando sob suspeita as verdades estabelecidas pelas construções modelares da ciência cartesiana e disciplinar para a compreensão da relação homem/mundo, pela qual o corpo foi concebido, tratado e educado, propomos, a partir de algumas vozes discordantes como as de Nietzsche, por exemplo, concebê-lo enquanto pluralidade dinâmica, biológica, psicológica, ética, estética, simbólica e mitológica e ressaltar que, ao mesmo tempo que ele educa, é inversamente educado por toda uma realidade que o circunda. Isso inclui os objetos com os quais convive e as relações que cria em espaços definidos e delimitados, pois ele não é um receptor passivo, célula isolada, fechada em si mesma, como se existisse à margem da cultura, da história da própria sociedade e do mundo.

Dessa forma, o corpo não se enquadra como amontoado de partes isoladas, como o foi para a ciência cartesiana, que, na crença de que todos os fenômenos devem ser desmembrados em suas partes constituintes para facilitar a investigação, acabou por justificar, em nome de um pretenso rigor científico – no qual tudo careceria ser estudado de maneira separada –, a progressiva submissão do corpo e dos sentidos corporais a uma razão pura e às suas restrições de ordem epistemológica.

Tradicionalmente, o sujeito cartesiano concebido como uma consciência pensante e que não se identifica com o corpo, mas a este se opõe, passou a determiná-lo com base em mecanismos que obedeciam às leis fundadas na relação de causa e efeito. Dessa maneira, foi possível fragmentá-lo e decompô-lo em suas partes – anatômicas – e seus eventos – fisiológicos –, estudados de forma isolada (CAMPANER, 2012).

Na Educação e no espaço escolar, disciplinar, em suas práticas, essa valorização exacerbada do racional pode ser percebida tanto na fragmentação do conhecimento disciplinar quanto na estrutura física das escolas, onde não há espaço para o corpo, e as disciplinas que tratam do saber sensível são marginalizadas. Por isso, existe a assertiva de que o conhecimento sensível, expresso na linguagem do movimento, é tido como secundário ou, no máximo, como complemento de uma atividade racional e produtiva, não se firmando

no espaço e tempo escolar (NÓBREGA, 2009). Por consequência, temos a formação de um aluno unidimensional, que se entende como um amontoado de partes isoladas, e não como um todo relacional.

Diante do exposto, no que concerne ao espaço escolar, acreditamos que os saberes não devem estar simplificados, pelo contrário, devem dar lugar ao pensar complexo e ao olhar plural, pois, se assim não for, corremos o risco de domesticar as percepções dos alunos, em vez de ampliá-las. É imprescindível, portanto, desnaturalizarmos nossas concepções, pois os olhares e percepções com fundamento em linearidades, limitados a uma ou outra perspectiva, parecem-nos equívocos graves, visto que perdem o sentido do todo (MORIN, 2000). Assumir essa tarefa, no entanto, não é algo simples, uma vez que, ao longo do processo de construção e formação da civilização ocidental, da qual fazemos parte, o corpo foi “desprezado” ou “desapropriado” da sua capacidade sensível e os sentidos corporais colocados sob suspeita em detrimento de uma razão que lhes transcendia, conforme pontuado anteriormente.

Vale enfatizar ainda que, dessa perspectiva plural, falar de corpo, Educação e educação do corpo significa falar: de política, porque vivemos em sociedade, somos seres políticos e, como tais, condenados a conviver socialmente com o corpo do outro e suas implicações; de ética, uma vez que estamos imersos em relações que exigem de nós o cuidado com o nosso próprio corpo e com o corpo do outro (MORIN, 2003); de cultura, pois somos produto de uma determinada época, meio e família e incorporamos os modos de ser corpo herdados culturalmente, o que nos ajuda a compreender o que significa o modo de ser corpo de uma criança, de um homem ou de uma mulher; significa também que, para além de homens e mulheres da ciência, somos mitológicos, somos da dança, da arte, da poesia, da música, dos sonhos e dos delírios (MORIN, 2003).

Por ora, acreditamos ser este o início de caro debate para as Ciências e a Educação, posto que falar sobre o corpo é ressaltar o mais belo traço da memória da vida; um universo contraditório, paradoxal, incontingente e duvidoso que, no mesmo momento em que pode narrar uma (auto)biografia do humano e de sua história tão cósmica, mitológica e/ou espiritual, bem como material, política, econômica e/ou social, pode, inversamente, escondê-la. Esse universo fronteiro, que traz sobre si as marcas de seus símbolos, ao mesmo tempo que pode ser uma fonte que suscita estórias, amor, prazer, fantasias e sonhos, é o ponto central que pode revelar a inquisição do que é propriamente humano e, também, de sua desumanidade e barbárie.

4 UMA PALAVRA A MAIS...

O espírito é variável como o vento,
Mais coerente é o corpo, e mais discreto...
Mudaste muita vez de pensamento,
Mas nunca de teu vinho predileto...
(MÁRIO QUINTANA)

Aqui, colocamos nosso artesanato como ensaio que abre um debate que se pretende ousado nas Ciências e na Educação. Por meio do movimento do corpo, podemos compreender o movimento da própria ciência. Ao longo da discussão proposta, foi possível refletir acerca de como a razão consagrou a divisão do homem em corpo e alma e de como essa dualidade revelou-se na tradição hierárquica de estratificação do saber e do conhecimento disciplinar que, há tanto tempo, vem causando desgosto e sofrimento para aqueles que vivem à margem da sociedade. Mais do que refutarmos uma educação do corpo baseada no conhecimento disciplinar ou na ciência cartesiana que, aparentemente, só reconhecem um ponto de vista sobre ele, como se a pessoa fosse apenas uma dimensão, o que procuramos aqui foi, a partir desta ou no contraponto a essa herança disciplinar, estabelecer um debate em torno do movimento do corpo, incluindo e assegurando que, desse modo, podemos compreender o movimento da própria ciência como resultado de nossa visão sobre corpo e mundo.

Como elo entre o homem e seu meio, o corpo emprega-se de regras, normas, costumes e valores partilhados social e culturalmente. Trata-se de um universo recheado por signos e símbolos, que se traduzem no centro de nossas experiências sensíveis, dinâmicas e plurais. Na medida em que isso se firma, pode-se, vez ou outra, identificar as origens de um homem ou de uma mulher, observando com atenção sua forma de portar-se diante dos outros, em distintas cenas sociais, como falar em público. Deve-se observar também as preferências na forma como alia o seu discurso e os seus gestos, o modo de caminhar, de mostrar-se, de ocultar certas partes do seu corpo, resumindo, a forma como se revela corporalmente.

O corpo, formigamento da existência humana, divide os limites nos quais a experiência no encontro com outros corpos como processo vibra, sai dos trilhos, balança-se em direção a polos distintos, inclina-se, incomoda-se (MACEDO, 2016). Local de investimento de capitais biográficos, econômicos, políticos, sociais e simbólicos, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da nossa relação com o mundo é construída (LE BRETON, 2006). Por meio dele, apropriamo-nos das significações da existência humana e as traduzimos para outros corpos, servindo-nos de sistemas simbólicos tecidos social e culturalmente ao longo do tempo.

Em síntese, tomando as especificidades do movimento relacional do corpo e assegurando que ele não surge fora do processo histórico e social como um corpo que sente, percebe e se relaciona com outros corpos e suas singularidades irreduzíveis, intentamos contribuir trazendo a perspectiva da visão plural, com suas andanças epistemológicas, metodológicas e seus desafios heurísticos, envolvendo Corpo, Ciência e Educação e suas relações fundantes.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jaques. Abordagem Multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 23-41.
- AZEREDO, Verônica Pacheco. **O corpo em Nietzsche a partir de uma leitura da “genealogia da moral”**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Filosofia Artes e Cultura Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2008.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos In: BARBOSA, J. G. (Org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 23-41.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- CALOMENI, Tereza Cristina. A redenção da temporalidade: a trágica intuição do eterno retorno em Nietzsche. In: SCARLETT, Marton (Org.). **Cadernos Nietzsche**. São Paulo, n. 18, 2005. Disponível em: <http://gen.fflch.usp.br/sites/gen.fflch.usp.br/files/u41/CN018.93-110.pdf> . Acesso em: 25 fev. 2016.
- CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Cr%C3%ADtica-e-Cl%C3%ADnica1.pdf> . Acesso em: 05 ago. 2016.
- GUEDES, Claudia Maria. **Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MOREIRA, Adriana Belmonte. **Corpo, saúde e medicina a partir da filosofia de Nietzsche**. 2006. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Religando fronteiras**. Passo Fundo: Edições UPF, 2004.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O Anticristo**. São Paulo: Martin Claret, 2012b.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

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

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A origem da Tragédia: proveniente do espírito da música**. Versão ebooksbrasil, 2006. Disponível em:

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/tragedia.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2015.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no Ensino Médio**. São Paulo: Telos, 2012.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Telos, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 3. ed. Natal: EDUFRN, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Epistemologias do corpo: a filosofia e a arte como atos de significação. In: SOARES, C. L. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007. p. 81-99.

PLATÃO. **Diálogos / Platão**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 3-23.

SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. A ação docente dentro da instituição escolar sob a ótica da multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

SILVA, Fidel Machado de Castro. **O homem forte na filosofia de Nietzsche: uma inspiração para rediscutir a noção de força na Educação Física**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-129.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Revisão gramatical realizada por:

Revisa Textos

E-mail: revisa_textos@yahoo.com.br