

**RENATO LIMA DE AGUIAR**

**AS CONCEPÇÕES DE CORPO E A  
PRODUÇÃO DE IDENTIDADES EM AULAS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande - MS  
Agosto de 2011**

**RENATO LIMA DE AGUIAR**

**AS CONCEPÇÕES DE CORPO E A  
PRODUÇÃO DE IDENTIDADES EM AULAS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador (a):** Dr. Antônio Jaco Brand

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**Agosto de 2011**

**AS CONCEPÇÕES DE CORPO E A  
PRODUÇÃO DE IDENTIDADES EM AULAS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**RENATO LIMA DE AGUIAR**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Vinha (UFGD)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

---

Prof. Dr. Antônio Jaco Brand (Orientador)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande - MS  
Agosto de 2011**

## **DEDICATÓRIA**

Esse corpo-trabalho é dedicado ao meu pequeno garoto, ao corpinho, também conhecido como Titio, ao meu querido sobrinho Daniel que levou menos tempo para ser gestado do que este trabalho. Num tempo menor ainda, percebi o quanto esse corpo que aqui escreve era completado por outro, que aceitou o desafio de casar-se comigo para dividirmos a vida com seus desafios e principalmente com os nossos sonhos, minha princesa, Patrícia Menegheti de Aguiar. E sem dúvida a toda minha família, em especial meus pais que nunca mediram esforços para que eu e meu irmão fossemos corpos letrados e realizados. Esse trabalho também é De e Para seus corpos.

## **AGRADECIMENTO**

Agradecer não é fácil, corro o risco de deixar alguns importantes corpos de fora, mas me arriscarei de forma nominal, sem nenhuma hierarquização pela ordem que aqui aparecer, agradecer àqueles que diretamente possibilitaram a composição deste trabalho.

Obrigado a todos os meus professores, todos mesmo, inclusive aqueles que me ensinaram muito, aceitando participar desta pesquisa. A todos esses corpos que um dia se dedicaram a me ensinar algo, no corpo do meu orientador, que deve ter ficado desorientado com os prazos por minha causa, Prof. Dr. Antônio Brand, homem de simplicidade, inteligência e carisma impressionantes. Por citar tais qualidades, não poderia deixar de registrar outros dois corpos que formam um grande trio com esse corpinho aqui, Ari Bittar e Rafael Presotto, sem dúvida corpos irmãos e grandes incentivadores da minha iniciação profissional e acadêmica. Graças a eles nunca esquecerei uma turma muito especial, a “turma da linha III” Dabel, Igor, Márcia, Valéria e Patrícia, sem dúvida corpos ímpares e que merecem um grande muito obrigado.

Meu muito obrigado a uma galera batalhadora, que incessantemente transpira, inclusive no meu lugar, quando não pude viajar e fui substituído por um deles, aos corpos do COCESP, aqueles que passaram e aos que permaneceram. No corpo da nossa “chefinha”, mulher de fibra e parceira, Prof<sup>a</sup> Eliana de Mattos Carvalho, meu muito obrigado.

Outro corpo muito especial que preciso agradecer, pois sem ele o corpo deste trabalho teria sido perdido por um problema tecnológico, Marcel Viana Coitinho, corpo-amigo, corpo-irmão, muitíssimo obrigado a você, a toda sua família e aos nossos companheiros(as) de longa data por esses anos de amizade.

Como não poderia deixar de ser, agradeço imensamente aos meus corpos-pais Rossine e Maria do Carmo que sempre se dispuseram a possibilitar a realização dos sonhos desse corpo que hoje os agradece, não somente como filho, mas grande admirador, das grandes pessoas que são. Pais, amo vocês! Amo e agradeço também aqueles três corpos andarilhos da nossa família, o Junior, a Renata e o Daniel - irmão, cunhada e sobrinho respectivamente. Com esse corpo-irmão aprendi e aprendo o que é dedicação, humildade e parceria que justaposto a sua esposa e filho transformam-se em uma fortaleza. Muito obrigado!

Finalizando, agradeço a Deus por estar presente sem corpo nos caminhos desse corpo, e que possibilitou o contato corporal com minha parceira, dedicada, inteligente, carinhosa e apaixonada Patrícia, a quem não tenho palavras para agradecer pelo envolvimento. Valeu!

AGUIAR, Renato Lima. **As concepções de corpo e a produção de identidades em aulas de Educação Física escolar**. Campo Grande, 2011. 140p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

O presente trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado/Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco. Tem como objetivo o estudo das concepções sobre o corpo expressadas pelos professores de educação física em sua prática pedagógica, relacionando-as à produção das identidades dos alunos no cotidiano escolar. Os objetivos específicos são: a) Identificar as concepções dos professores de educação física sobre o corpo; b) Examinar como são produzidas essas concepções; c) Discutir a relação das concepções sobre o corpo, práticas pedagógicas e a constituição das identidades dos alunos. Tendo como referência teórica trabalhos de Michel Foucault; Jacques Derrida, Homi Bhabha, Stuart Hall, entre outros, que discutem temas como o poder, a diferença e a produção de identidades, a pesquisa, caracterizada como qualitativa, inclui a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores de educação física de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Para alcançar os objetivos, foi construído um referencial teórico, envolvendo uma possível história do corpo e da educação física enquanto componente curricular bem como as implicações desses com as identidades e as diferenças culturais. Tendo em vista as diferentes perspectivas para a educação física escolar, com seus discursos cada vez mais variados, com representações monoculturais e estereotipadas sobre o que ensinar – uma Cultura corporal o referencial levantado permitiu compreender a identidade como um processo em constantes negociações, articulações e tensões, não podendo ser por isso considerada fixa, natural ou essencial. Atualmente a partir da pesquisa foi possível considerar que as concepções de corpo reproduzidas nos discursos para a educação física escolar que tentam fixar a identidade dos estudantes a partir de uma representação do corpo como máquina biológica que caracteriza todos os sujeitos como iguais e considera as diferenças detalhes ou problemas a serem corrigidos estão sendo re-significadas pela intervenção pedagógica dos profissionais. Tal pedagogia que antes deveria ter o discurso sobre o corpo pautado nos atributos científicos da modernidade, desqualificando outros discursos a respeito do corpo, produzidos em contextos culturais distintos, considerados menores ou impróprios às escolas e que desconsiderava o corpo enquanto produto cultural e produtor de identidades agora também apresentam outras compreensões que sugerem visões plurais sobre Culturas Corporais permitindo que as diferenças sejam vistas como positivas e enriquecedoras no universo escolar. Sendo ainda necessário investir na graduação com propostas de formação para atuação em espaços e tempos interculturais.

**PALAVRAS-CHAVE:** corpo, cultura, educação física, identidade.

Aguiar, Renato Lima. **The concepts of the body and the production of identities in Physical Education classes in school.** Campo Grande, 2011. 140p. Thesis (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

## **ABSTRACT**

This work is linked to the Research Line 3 - Cultural Diversity and Indigenous Education Program Master / Doctorate in Education, Dom Bosco Catholic University. It aims to study the conceptions of the body expressed by physical education teachers in their practice, relating them to the production of the identities of students in school life. The specific objectives are: a) identify the concepts of physical education teachers on the body, b) examine how these concepts are produced, c) Discuss the relationship of conceptions of the body, teaching practices and the constitution of the identities of students. With reference theoretical work of Michel Foucault, Jacques Derrida, Homi Bhabha, Stuart Hall, among others, discussing topics such as power, difference and identity production, research, characterized as qualitative, includes conducting semi-structured interviews with physical education teachers from a school of the Municipal School of Campo Grande-MS. To achieve our goals, we built a theoretical framework, involving a possible history of the body and physical education curriculum component as well as the implications of the identities and cultural differences. Given the different perspectives for physical education, with his speeches increasingly varied, with monocultural representations and stereotypes about what to teach - a culture body raised the benchmark could understand the identity as a process in constant negotiation, and joint tension and can not therefore be considered fixed, natural or essential. Currently from the research was possible to consider that the concepts of the body for the speeches reproduced in physical education who try to establish the identity of students from a representation of the body as a biological machine that characterizes all subjects as equal detail and considers the differences problems to be corrected or are being re-signified by the intervention of educational professionals. Such a pedagogy that before the speech should have ruled on the body in the scientific attributes of modernity, disqualifying other discourses about the body, produced in different cultural contexts, minor and inappropriate for schools and which downplayed the body as a cultural product and producer of identities, now also offers other insights that suggest plural views on corporate culture allowing differences to be seen as positive and enriching the school environment. Is still necessary to invest in graduate training proposals to work in intercultural spaces and times.

**KEY WORDS:** body, culture, physical education, identity.

## SUMÁRIO

<b>UMA POSSÍVEL APRESENTAÇÃO “DO CORPO DO TEXTO” – Introdução.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I – “UMA” HISTÓRIA DO CORPO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 O Corpo da Educação Física Escolar.....</b>	<b>36</b>
<b>1.2 A “cultura” nos autores da Educação Física escolar.....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO II – A MODERNIDADE e a PÓS-MODERNIDADE para uma Educação Física escolar.....</b>	<b>60</b>
<b>2.1 O distanciamento do “corpo do sujeito” numa Educação Física Escolar da Modernidade.....</b>	<b>62</b>
<b>2.2 O Corpo na Escola – A Disciplinarização da Modernidade na Educação Física escolar....</b>	<b>67</b>
<b>2.3 Pós-modernidade e o Pós-estruturalismo – outras possibilidades para uma Educação Física escolar.....</b>	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM CORPOS-PROFESSORES - AS CONCEPÇÕES DE CULTURA(S), CORPO (S) E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES.....</b>	<b>92</b>
<b>3.1 O corpo metodológico.....</b>	<b>92</b>
<b>3.2 Cultura(s) e a produção de significados do(s) corpo(s).....</b>	<b>99</b>
<b>3.3 Cultura (s) Corporal (is) e a constituição de Identidades.....</b>	<b>114</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>



## **UMA POSSÍVEL APRESENTAÇÃO “DO CORPO DO TEXTO” –**

### **Introdução**

Tive a oportunidade de morar e visitar cidades de diferentes estados do Brasil e conviver com as diferenças que estas pessoas proporcionavam em vários locais e situações do cotidiano, como formas de se vestir, comportamentos, gírias, concepções e atitudes. Nascido e criado numa família de militares minha infância, adolescência e vida escolar foram cheias de regras e intervenções coercitivas, ainda mais presentes quando a partir da ainda 7ª série, hoje 8º ano, entrei no Colégio Militar de Campo Grande, onde estudei até o fim do ensino médio sendo extremamente influenciado a seguir a carreira militar, o que não ocorreu, sendo a carreira de Profissional de Educação Física a que se apresentou como opção. Possivelmente pela aproximação com os esportes, que foram constantemente presentes em minha vida, fora e dentro do Colégio Militar. Hoje compreendo tal escolha possivelmente pelo viés regrado e regulatório da prática esportiva institucionalizada, que muito se aproxima do ambiente militar, que ao mesmo tempo oportunizou a convivência com pessoas vindas de diferentes contextos sócio-culturais, com opiniões e modos de viver diversos.

Durante minha graduação na primeira turma do período noturno do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tive muitas aulas sobre aspectos técnicos da vida docente em Educação Física e conteúdos da área biológica como referência para a área de atuação, sendo poucas as referências sobre ou vindas das ciências humanas. Nesse mesmo período tive a oportunidade de estagiar em um projeto que tinha como referências atividades esportivas vinculadas a aspectos socioculturais, onde pude ter contato com referenciais teóricos distintos dos apresentados na graduação, que ora se apresentavam como complementares, ora como divergentes.

Imediatamente no mesmo mês de término da graduação iniciei uma pós-graduação em nível de especialização na área de treinamento esportivo, o que seria pertinente ao referencial estudado na graduação, já que apresentava referenciais também alinhados às ciências biológicas, principalmente no que se refere a desempenho e aperfeiçoamento do corpo humano. Mas, a partir da minha experiência na prática esportiva e as vivências que tive em meus estágios dentro e fora do contexto escolar, os aspectos que busquei estudar não foram esses tidos como básicos ou tradicionais da Educação Física. A partir de autores específicos da Educação Física e outros que tratam de aspectos sócio-culturais da educação, tentei apresentar a importância do cuidado com a imposição de procedimentos e práticas esportivos nos treinamentos embasados apenas em questões bio-fisiológicas, que desconsideram as particularidades locais e a individualidade dos alunos.

Ao mesmo tempo em que buscava referências para desenvolver meu trabalho da especialização assumi o concurso público para professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul onde me deparei com situações no cotidiano escolar, que não conseguia solucioná-las, ou ao menos ter embasamento a partir do que estava estudando para justificá-las. Alunos tidos como bagunceiros, indisciplinados, preguiçosos e transgressores eram comumente taxados nas turmas. Em especial, na escola municipal na qual trabalhei, as turmas em que ministrava aulas eram formadas aleatoriamente a partir do universo de matriculados. Em todas elas “era fácil” identificar os alunos com esses rótulos, assim como os alunos que a partir de estereótipos construídos no cotidiano da Educação Física eram os habilidosos e talentosos – os futuros craques. Não conseguia compreender por que comportamentos tão diferentes dos esperados surgiam durante as aulas, mesmo quando as atividades eram pertencentes ao rol da cultura corporal e tidas como apropriadas ao nível de desenvolvimento motor dos alunos.

A fim de entender o que acontecia nas aulas para que pudesse melhorar minha prática pedagógica e apresentar uma intencionalidade pedagógica adequada ao universo das turmas e características dos alunos, continuei buscando literaturas e trocando informações com outros colegas de profissão, não só da Educação Física. Em uma dessas conversas me apresentaram um referencial teórico, que a princípio me pareceu extremamente complexo, os Estudos Culturais. Após algumas leituras, fui

levado a tentar uma articulação entre este referencial e a literatura especializada da Educação Física, construindo assim um esboço de projeto de pesquisa. Então tive a oportunidade de ser convidado a trabalhar na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, onde, por meio da chefia direta, tive meus horários reorganizados para que pudesse desenvolver meus estudos e cumprir minha carga horária de trabalho prevista, por meio de viagens ao interior, o que possibilitou maior contato com professores de diferentes realidades e tornou as duas esferas de atuação ainda mais desafiadoras em função do tempo que poderia disponibilizar para o trabalho e para a pesquisa.

Com o esboço do projeto sobre a concepção de corpo, mais uma vez procurei ajuda dos amigos que tinham me apresentado o complexo referencial teórico dos Estudos Culturais, e que me incentivaram a passar pelo processo seletivo da Universidade Católica Dom Bosco para o então Programa de Pós-Graduação – Mestrado, na linha de pesquisa de Diversidade Cultural e Educação Indígena, onde tive a oportunidade de discutir e construir, junto aos professores e demais colegas da linha, considerações que me possibilitaram a articulação entre os Estudos Culturais – a base de referência teórica deste trabalho – e a cultura corporal de movimento entendida como central para a Educação Física escolar.

Sendo então construído e reconstruído constantemente o projeto de pesquisa, de caráter qualitativo, que aqui vai tomando corpo, mas não pretende esgotar o assunto, e sim apresentar uma representação possível da temática com o objetivo de estudar as concepções sobre o corpo expressadas pelos professores de educação física em sua prática pedagógica, relacionando-as à produção das identidades dos alunos no cotidiano escolar. A partir dos seguintes objetivos específicos: a) Identificar as concepções dos professores de educação física sobre o corpo; b) Examinar como são produzidas essas concepções; c) Discutir a relação das concepções sobre o corpo, práticas pedagógicas e a constituição das identidades dos alunos.

Foi utilizando como procedimento metodológico além da pesquisa bibliográfica, a entrevista para a coleta de informações junto a 05 professores de Educação Física de uma escola municipal de Campo Grande, que tiveram suas entrevistas transcritas de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, sendo inclusive para todo esse trabalho adotado o padrão da língua culta vigente até o final de

2012. Os professores de Educação Física pesquisados são identificados ao longo do trabalho pela palavra corpo em diferentes idiomas – *Body, Cuerpo, Corps, Körper e Corporis*. A entrevista foi estruturada a partir de um roteiro que serviu de norteador dos diálogos entre o pesquisador e os pesquisados abordando tópicos sobre os assuntos mais marcantes na graduação e em cursos de formação continuada; visão sobre o corpo discutida nesses momentos; concepção de cultura e cultura corporal; organização das aulas de Educação Física na escola; conteúdos das aulas; se existem e quais são as diferenças entre os estudantes e; o que seria Educação Física escolar.

A pesquisa foi constituída de quatro momentos possíveis de identificar, que não ocorreram estanques, estando articulados e a todo o momento atravessados pelos questionamentos e angústias anteriormente relatada. Primeiramente foi realizando o levantamento bibliográfico e o início da fundamentação teórica – momento de inspiração; em seguida lembranças do cotidiano escolar foram sendo retomadas e articuladas a fundamentação teórica subsidiaram a elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada utilizado num terceiro momento de entrevista com os professores; e numa outra etapa a análise das entrevistas sob a perspectiva do referencial da pesquisa, remeteu a outros elementos para constituição no corpo do texto e escrita das considerações finais.

Para tanto discutiremos ao longo deste trabalho temas como as relações de poder, as construções discursivas das diferenças e das identidades articuladas as concepções de corpo produzidas no contexto escolar, tendo como companheiros de inspiração e transpiração Michel Foucault, Marcel Mauss, Jacques Derrida, Homi Bhabha, Stuart Hall, entre outros; sendo feito um recorte com a ajuda de Darido, Daolio, Neira, Sant’Anna, Gonçalves e outros a partir de um entendimento pós-crítico, para apresentação de uma história do corpo e da Educação Física enquanto componente curricular, atrelada a algumas de suas considerações metodológicas e concepções de cultura corporal, inseridos em outras referências teóricas que sugerem o posicionamento dos sujeitos e das relações humanas diferentemente dos Estudos Culturais.

No primeiro capítulo trago uma história do corpo e algumas formas de tratamento para ele, inclusive uma breve história também sobre a constituição da Educação Física enquanto componente curricular encarregado do corpo, com algumas de suas tendências pedagógicas atreladas aos contextos de elaboração, tendo como pano

de fundo as relações de poder que constituíram os conceitos de corpo e cultura que representam a temática tida como central à Educação Física escolar – a Cultura Corporal – para alguns autores, chamada também de Cultura Corporal de Movimento. Conceitos que se tornaram cada vez mais discutidos e constituídos a partir de diferentes referenciais para justificar a atuação do profissional de Educação Física no contexto escolar, espaço que está se tornando ainda mais complexo quando finalmente o direito a de todos à educação, estipulado na Constituição Federal de 1988<sup>1</sup>, começa a ser respeitado e cada vez mais o *Outro* deve ser incorporado. Com a diversidade cada vez mais aparente, presente no cotidiano, decorre o descompasso nos planos da homogeneização, ocorrendo a resistência, as negociações e a construção dos discursos sobre inclusão.

O segundo capítulo trata das iniciativas homogeneizadoras presentes nos discursos das tentativas de unificação curricular no intuito de nomear a Educação Física sob o título de ciência proposto pela modernidade. Devendo para tanto o pesquisador ser neutro, desinteressado e distanciar-se do seu objeto de pesquisa, o que para a Educação Física, pode significar o afastamento dos sujeitos da então chamada cultura corporal, para melhor análise e elaborações de teses universalizantes, o que acabou por evidenciar a legitimação de conteúdos extraídos de uma cultura tida como hegemônica e a necessidade de instrumentos de sistematização e controle que sob a perspectiva biológica cada vez mais esquadrinham, engessam o ser humano seguindo os objetivos do discurso da educação do/no corpo. Faço ainda outro encaminhamento quanto a produção dos discursos, apresentando uma perspectiva pós-estruturalista, que possibilita uma situação temporal na chamada pós-modernidade.

Já no capítulo três, tento apresentar o caminho metodológico pelo qual me orientei, sendo explícita a articulação com o referencial teórico metodológico dos Estudos Culturais. Nesta parte do corpo do trabalho está colocada as argumentações e comentários dos corpos-professores participantes da pesquisa, os quais tive o privilégio de dialogar. Seguindo, procuro articular à essas contribuições o papel da cultura na/da escola para a produção de significados do corpo e como o discurso de cultura corporal produz identidade(s), não tendo a pretensão de buscar uma verdade absoluta e universal,

---

<sup>1</sup> Além dos artigos 208 e 227 da Constituição é possível usar como referência para outras informações as Leis nº n°. 10.172/01, nº 7.853/89, além dos artigos 4º, 58, 59 e 60 da Lei 9.394/96.

mas apresentar uma possibilidade a partir da construção de discursos, elaborados em espaços escorregadios, não fixos, representantes e representados por ambivalências, em meio às relações de poder. E como as discussões situadas nesse campo sobre a centralidade da cultura, sendo está um espaço de disputas de poder e significados, podem contribuir para o entendimento da construção discursiva das identidades flutuantes e diferenças dos alunos.

Apresentando atualmente como considerações finais, mas não por isso tida como “verdades universais”, dada a parcialidade deste corpo escrevente, foi possível considerar que as concepções de corpo reproduzidas nos discursos para a Educação Física escolar que tentam fixar a identidade dos estudantes a partir de uma representação do corpo como máquina biológica, caracterizando todos os sujeitos como iguais e considerando as diferenças detalhes ou problemas a serem corrigidos estão sendo ressignificadas pela intervenção pedagógica dos profissionais. Tal pedagogia que antes deveria ter o discurso sobre o corpo pautado nos atributos científicos da modernidade, desqualificando outros discursos a respeito do corpo, produzidos em contextos culturais distintos, considerados menores ou impróprios às escolas e que desconsiderava o corpo enquanto produto cultural e produtor de identidades agora também apresentam outras compreensões que sugerem visões plurais sobre Culturas Corporais permitindo que as diferenças sejam vistas como positivas e enriquecedoras no universo escolar. Sendo ainda necessário investir na graduação e na formação continuada dos professores com propostas de formação para atuação em espaços e tempos interculturais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa pode ser apresentada tendo grande relevância aos participantes, pois ao terem suas práticas reafirmadas a partir de um referencial teórico consistente que vislumbra a possibilidade de trabalho com a valorização das diferenças que estão presentes no espaço escolar, não ficam mais reféns de um referencial teórico dicotomizador e hierarquizante, que tenta culpabilizar os sujeitos pelo fracasso da homogeneização. Com a possibilidade de resignificação das práticas pedagógicas a escola, em especial os espaços e tempos para a Educação Física escolar, torna-se um espaço de encontro não de confronto, de hibridização, não mais de mosaico, um espaço de produção e vivência de diferentes identidades a partir de diferentes Culturas Corporais.



## **CAPÍTULO I – “UMA” HISTÓRIA DO CORPO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Percebemos com o trabalho enquanto professor de Educação Física escolar que a imagem de corpo veiculada no contexto escolar, em especial nas aulas de Educação Física, propõe um modelo, uma formatação específica, uma construção de estereótipos fixados a partir do que é dado como a técnica fundamentada nas relações culturais ocidentalizadas que reduz o corpo à concepção de uma ferramenta a ser utilizada de acordo com as características dos esportes eurocêntricos, com seus interesses econômicos, políticos e ideológicos próprios, construídos em determinados grupos e a partir do discurso da possibilidade exclusiva de cada um, do potencial inato ou da vontade individual. Nesse sentido, Rodrigues (1986) comenta que o corpo humano, como qualquer outra realidade do mundo é socialmente concebido e a análise de suas representações oferece um dos caminhos à estrutura desta sociedade que o concebe. E de acordo com Silva (2003, p.199) “o que deve ser questionado aqui não é a maior ou menor correspondência com o ‘real’, mas as relações de poder que as instituem como ‘realidade’.” Assim, é eleito em cada sociedade um determinado número de atributos que pré-estabelecem como, e o que podemos e queremos ser.

Nas escolas raras foram às vezes em que outros colegas e eu dialogamos sobre o significado do corpo humano e da Educação Física e quando o fazíamos as discussões sinalizavam um conceito de “ter” um corpo para “ser”, uma corporeidade objetiva para o corpo-objeto.

Falar em corporeidade parece simples. Mas que corporeidade? Sempre que nós podemos expressar alguma coisa através de um termo ou de um conceito, sentimo-nos aliviados, pois julgamos ter certeza do que se está falando e, ainda, estamos seguros de que os outros nos entendem. É o que parece estar acontecendo com o termo corporeidade. Pela facilidade com que o termo entrou na



linguagem acadêmica, tem-se a impressão de que ele significa alguma coisa com muita precisão e clareza, assim como dizemos, por exemplo, a palavra água. Quando dizemos água, todos pensam a mesma coisa, pelo menos é assim que habitualmente se acredita. Portanto, ao ser pronunciado o termo corporeidade, todos acreditam dizer e pensar a mesma realidade (SANTIN in GEBARA, 1993, p. 51).

A realidade que vem da representação da visão biológica do corpo, sendo este um conjunto de órgãos, que carrega a alma e a inteligência, devendo ser cuidado para que futuramente as crianças possam desenvolver suas profissões com maior eficiência, sem dores e, depois ainda consigam usufruir da prática de esportes, como sinônimos de qualidade de vida. A imagem construída sobre o corpo humano nas conversas parecia obedecer à imposição de modelos colocados como naturais e biológicos – próximos aos referências postos em nossas graduações – com o discurso do “sempre foi assim” ou o “antes era melhor”. Esse discurso encontra cada vez mais força à medida que as crianças cada vez mais novas vão às escolas e lá são inseridas num universo de informações que supostamente estimulam a inteligência cerebral e tratam o corpo de forma desinteressada e homogeneizadora.

Não é verdade que, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em *ser nosso corpo*, porque já nos inculcaram, de mil maneiras, que *temos tal ou qual corpo?* [...] nossos corpos são corpos *que nos disseram que temos*, corpos inculcados e ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens (itálico do autor) (ASSMANN, 1995, p.72).

Esse direcionamento do que é o corpo pela linguagem e simbologia nos provoca a pensar sobre as linguagens e os símbolos que existem nas diferentes partes do mundo, de que maneira estes se fazem presentes entre as pessoas, quais são os símbolos que autorizam os discursos nas nossas conversas e em qual perspectiva são moldados e dados como naturais. A construção do corpo pareceu-me fundamentada em aspectos sócio-culturais específicos, considerando uma visão hierarquizada, que atualmente limitam a existência do corpo em apenas TERMOS um ou SERMOS um. Quando o entendimento poderia ser de que,

Mais do que ter um corpo que se usa como objeto ou como instrumento, o homem precisa ser corpo, realizando a autoconstrução corporal da consciência de si e da expressividade relacional, vivendo o corpo como trabalho e lazer, como gesto, harmonia, arte e espetáculo (MARQUES in SANTIN, 1987, p.08).

Ser um corpo é aceitar a possibilidade de que diferentes conhecimentos podem transformá-lo. Enquanto estar num corpo, é entender que existe uma essência humana que é depositada nesse corpo que a transporta, que este deve ser tratado como um todo constituído de diferentes partes que se articulam bio-fisiologicamente e que por isso precisam constantemente de ajustes.

Ser e estar no mundo, significa ter consciência de nossas limitações e de nossas possibilidades. Ser-no-mundo com o corpo significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação. Ser-no-mundo com um corpo significa ser vulnerável e estar condicionado às limitações que o corpo nos impõe pela sua fragilidade, por estar aberto a uma infinidade de coisas que ameaçam sua integridade. Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento (GONÇALVES, 2000, p. 103).

Ser no mundo com o corpo está relacionado a estar e viver as ambivalências do mundo, o coletivo e o individual, o sonho e a ilusão, a fragilidade e a complexidade do organismo a partir das representações que são construídas culturalmente para cada situação. Esta idéia de viver como corpo, a corporeidade, permite-nos estar presente no tempo, concretizar ações durante o ciclo biológico da vida carnal.

Ser-no-mundo com o corpo significa movimento, busca de abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, a todo momento, criar o novo. Ser-no-mundo com o corpo, significa a presença viva da temporalidade, que se concretiza, primeiramente, por um crescer de possibilidades, ao atuar no mundo e, depois progressivamente, por uma consciência das limitações que o ciclo da nossa vida corporal nos impõe. Ser-no-mundo com um corpo significa a presença constante da ameaça de seu perecimento pela doença e pela morte (*Ibidem*, 2000, p. 103).

O conceito de doença e morte pode auxiliar a discutir o vínculo de aspectos específicos de determinadas culturas como o corpo-carnal-temporal. Como indígenas, católicos, espíritas, crianças, portadores do vírus HIV e outros grupos entendem a morte? O corpo discutido apenas no âmbito biológico, já nos permite reconhecer a complexidade existente sob essa questão. Nem mesmo os processos fisiológicos do corpo humano têm a naturalidade e a unilateralidade que as literaturas especializadas para as ciências biológicas e da saúde pretendem.

Cada corpo reage de forma diferente a estímulos e relações estabelecidas ao longo de sua temporalidade-carnal e para justificar tal situação uma enorme lista de fatores, cada vez mais difíceis de serem mensurados vão sendo criados. Por exemplo, como funciona a digestão de alimentos? Depende da quantidade do alimento, depende da quantidade de mordidas, do tamanho do pedaço engolido, que outros alimentos e bebidas foram ingeridos, quanto tempo levou essa refeição, qual a temperatura do ambiente, temperatura do alimento, nível de *stress* físico e psicológico, estado nutricional entre outras tantas variáveis a serem medidas, afim de que os especialistas possam descobrir como regular a alimentação e manutenção da máquina. Então como explicar que membros de determinados grupos possuem hábitos alimentares totalmente fora do que é estabelecido como o padrão e independente disto vivem de maneira saudável e feliz?

Temos então a possibilidade de discutir o corpo que é historicamente divulgado pela Educação Física, apenas como um organismo composto por órgãos, músculos e ossos, que deve ser treinado e capacitado para realização de gestos técnicos esportivos de atividades pré-estabelecidas pelo currículo escolar. Afirmando ainda que o ser humano é um ser corpóreo e que esse corpo pode nos indicar alguns significados acerca do sujeito dentro de um determinado momento histórico e de um arranjo sócio-cultural, esta relação do ser humano que é corpo com a cultura fornece-nos uma base para essa problemática, apontando-nos outra perspectiva para a corporeidade humana, como sendo “certo que ela não é um objeto, uma forma ou um modelo. Não se compõem apenas dos recursos orgânicos e físicos. A corporeidade deve – mais do que uma coisa a ser aprendida – significar um desafio para a imaginação e a criatividade.” (SANTIN in GEBARA, 1993, p. 67).

Apontamentos semelhantes poderiam ser feitos com relação às sensações de necessidade, temperaturas, satisfação e prazer que parecem ser determinados naturalmente, não existindo outras possibilidades para essa determinação a não ser a “essência humana”, não havendo preocupação com as relações dessas produções e a inserção cultural desses corpos.

Buscando auxílio nos Estudos Culturais, tentarei transitar com perspectivas de conhecimentos produzidos na sociologia, filosofia, antropologia e história, fundamentando com esse apoio fora do campo da biologia, a relação entre o homem, a

natureza e a cultura, assim como a relação de poder que envia a produção de signos e significados e produzindo, reproduzindo, fixando e ressignificando as identidades dos sujeitos, vai determinando como lidamos com nossa corporeidade, os regulamentos de controle resultantes de processos históricos e socialmente construídos.

Retomando a questão de saúde e morte, observamos como pressupostos universalizantes para o corpo uma base de cientificidade médica, cujos exames de laboratórios e observações de aspectos padronizados determinam, por exemplo, o padrão de qualidade do maquinário corporal. Sem dúvida que essa visão contribuiu significativamente para avanços em estudos para a diminuição de óbitos no mundo e aumento no tempo-carnal do corpo. Porém, o reconhecimento da representação do corpo através da constituição de signos culturais, se faz emergente, principalmente quando o entendimento passa a ser de que SOMOS corpo e que esse corpo é sujeito, e assim todas as intervenções, métodos de controle, construção de representações feitos a partir de um único referencial cultural proporciona ainda mais a inferiorização, a subalternidade, a segregação dos corpos pertencentes a diversos grupos culturais, que não o dominante.

Estudos da modernidade apontam as relações entre homem/natureza/cultura como contraditórias, tendo elementos de antagonismo acirrado, tornando essas categorias naturalmente opostas ou por vezes hierarquizadas. Essa oposição parece surgir no bojo do ideal de neutralidade que o observador deve ter frente à busca pela ordem universal que é responsável pela lógica do objeto observado. Após a possibilidade de descoberta dessa ordem natural, nada mais há o que ser questionado, apenas conhecido para ser controlado, independente de quem o faz. Pensando o corpo apenas como objeto natural a ser investigado, a partir de uma ordem bio-fisiológica de funcionamento sua manipulação seria facilitada.

As interpretações humanas sobre a natureza, através dos tempos, demonstram transformações nas relações entre ambos. Recorrendo a “uma” história, percebemos a diversidade de perspectivas acerca do que vem a ser a natureza. Para diferentes povos ela significa a mãe, a deusa e para as sociedades modernas, uma perfeita máquina que precisamos descobrir sua lógica de funcionabilidade para que possamos prever e controlar.

Registros históricos, de acordo com Sant'anna (2004), trazem que em algumas comunidades antigas com suas culturas específicas a noção de que a natureza é ligada a divindades, possibilitava a compreensão que a natureza era regida por leis, que controlavam o desenvolver da vida do povo. Assim a vida seria regida pelo Cosmos, o conjunto de relações estabelecidas pela natureza. Essa regulação e ordenação natural proporcionavam o sentimento de segurança para os integrantes do grupo, tanto nos aspectos do mundo natural quanto na organização social. Com o entendimento de conceitos naturais as leis sociais eram organizadas e garantiam a produção e manutenção de um modelo social hierarquizado.

No ocidente, ainda considerado o “berço da cultura” numa visão Arnoldiana<sup>2</sup>, Platão reforçou a cisão entre corpo e alma, relação de oposição entre o mundo da matéria, caracterizado pelos objetos materiais, conhecido por meio das sensações, submetidos ao ciclo de nascimento e morte; e o mundo do espírito, representado pelas coisas eternas, invisíveis e incorpóreas. Cabendo ao homem buscar libertar-se do corpo, vivendo de acordo com a vida do espírito de natureza imortal.

Na cultura grega, outro corpo destacado é o de Aristóteles, com sua formação básica em medicina salientou a importância do corpo-biológico, “a virtude do corpo é a saúde, que deve permitir-nos usar do corpo sem contrair doenças” (ARISTÓTELES – s.d., p. 47) e diferente de Platão, não via o corpo como algo negativo, mas que o desenvolvimento deste poderia desenvolver a inteligência, ao menos pelo exercício da contemplação. Também pregou a noção de ordem e lugar natural, estabelecidos por leis naturais, devendo o homem conhecer a hierarquia regida pela natureza para que reconhecesse seu lugar na organização humana. Devendo, por exemplo, os escravos, ter a força física explorada, sendo o melhor que deles poderia ser obtido, de maneira que o senhor deveria dirigir o escravo, assim como a alma o corpo, “Todo ser vivo se compõe de alma e corpo, destinados pela natureza, uma a ordenar, o outro a obedecer” (ARISTÓTELES, s.d., p. 15).

---

<sup>2</sup> Para Lopes & Macedo (2005) a noção de cultura defendida por Arnold, T. é identificada como “O melhor que se pensou e disse no mundo”. Nessa visão, está presente a suposição elitista que existiria uma cultura verdadeira baseada na Europa e uma “outra cultura”, a do povo. Na visão arnoldiana, a cultura popular, era sinônimo de desordem social e política, e a cultura sem adjetivo, seria o mesmo que harmonia e beleza e somente essa cultura poderia redimir o espírito e suprimir qualquer desordem emergente.

Outra consideração importante é que o contexto retratado era de constantes ameaças e guerras e o corpo era usado social e politicamente, sendo a força física dos guerreiros meio eficiente para a garantia do exercício do poder, isto o garantia em uma posição diferenciada na hierarquia social e por isso deveriam praticar ginásticas e outros exercícios físicos não apenas visando ao vigor corporal, mas primeiramente como meio ao enobrecimento da alma, diferentemente “dos atletas comuns, cujos exercícios e regime alimentar visam desenvolver apenas os músculos” (PLATÃO, s.d., p.73).

A aristocracia intelectual, sob o discurso do desapego ao mundo material e sensível, exercia o poder no contexto sócio-cultural grego e determinava as condições de cidadania harmoniosa. A inteligência dos filósofos que possibilitava o domínio dos *saberes* autorizava-os naturalmente a governar, cabendo àqueles que não possuíam nada além da força física obedecer. Tais considerações dicotômicas dos princípios de Platão e Aristóteles podem sugerir que a separação entre corpo e alma, entre trabalho manual e intelectual, entre a teoria e a prática justificariam o desequilíbrio nas relações de poder, a hierarquização e a submissão dos sujeitos.

Nesse contexto Sant’Anna (2004) estudando a medicina das tidas grandes civilizações ocidentais, para entender as questões corporais na Antiguidade, aponta a possibilidade de aproximar as noções hipocrática, platônica, aristotélica e galeana sobre relação entre corpo e natureza, observando que os elementos naturais – água, terra, fogo e ar – compõem os escritos desses pensadores sobre a constituição corporal e sinalizam também para o vínculo direto com o ideal do Cosmo, o corpo era considerado um microcosmo no seio de um macrocosmo.

Hipócrates pregava que a cura das doenças dependia de restabelecer a harmonia entre o corpo e a natureza, não sendo por isso exclusividade do médico curá-la. Afirmava, por isso, que o corpo era dependente das leis da natureza e, que a saúde humana era condicionada pela natureza, cujo desequilíbrio do macrocosmo significaria igualmente um desequilíbrio no microcosmo.

Platão além dos quatro elementos naturais na base da compreensão do corpo veio acrescentar a noção de alma imortal, como movimentos semelhantes aos dos astros e superior ao corpo mortal. Com esse novo elemento não é possível identificar nessa

visão uma ruptura da ligação entre a vida humana e o cosmo, mas uma resignificação desta relação.

Para Aristóteles, segundo Sant'Anna, o corpo continua muito próximo a natureza, mas a noção de alma apresentada tem uma concepção diferenciada em relação à de Platão, pois constitui a idéia de corpo-depositário de uma alma específica. “Uma alma não existe sem um corpo e não se identifica a qualquer corpo” (2004, p.10). O corpo parece ser mais autônomo em relação à natureza, inferior a alma, mas fundamental para que esta exista.

Já Galeno, considerado mais um importante médico da Antiguidade ocidental, formulou a idéia de que o corpo era uma providência divina e que tanto o corpo como a natureza possuíam uma alma. Pensamento que repercutiu fortemente no ideário cristão na Idade Média, que possibilitou a articulação com os ideais da Igreja.

No contexto medieval, um cristianismo associado ao helenismo, ressignificou a visão platônica de corpo, considerado por Santo Agostinho (s.d.) a fonte do pecado, causa de todos os males e da decadência humana, negando o prazer em função da salvação da alma, devendo, pois ser o corpo, o objeto de escárnio para o cristão. O cristianismo apresentou uma nova entidade que modificou a hierarquização proposta na Antiguidade. Muito mais poderosa do que a natureza, Deus, redimensionou a relação entre homem e natureza, criou o primeiro a sua imagem e semelhança e, também criou a natureza, sem divindades, sendo capaz de controlar tudo o que criou. Sendo determinante para a concepção de pecado e castigo. Assim, o ser humano, dotado de um corpo carnal e por isso mortal, não era mais um integrante do conjunto de papéis definidos pelo Cosmo, mas sua existência passou a ser obra divina, superior a natureza.

A alma, imortal, representaria a parte boa do ser humano e, daria vida ao corpo, matéria. Santificação da alma deveria ser almejada, através das idéias divinas, o corpo poderia ser controlado. Com essa união, a natureza do corpo, inferior, se une, por meio da alma, à natureza de Deus, a máxima. Sendo o pecado original o responsável pelo aprisionamento da alma no corpo, onde deveria permanecer enquanto evolui e uma das suas funções é controlar o apetite carnal. A busca pelo prazer através do corpo deveria ser evitada sobremaneira diuturnamente.

Outro representante do cristianismo, Santo Tomás de Aquino (1973) referenciava o negativismo do corpo diferentemente de Santo Agostinho. Como Aristóteles, para ele, o corpo era fundamental na construção do conhecimento, atribuindo aos órgãos dos sentidos especial destaque. Santo Tomás, fundamentado nos pensamentos aristotélicos, defendeu com muita dificuldade uma unidade entre forma e substância do ser humano, um ser em sua totalidade, composta por corpo e alma. Estes pensamentos, totalmente contestados pelas autoridades eclesiásticas, representaram grande perigo aos interesses desse cristianismo. O ser humano visto por essa unicidade viria de encontro aos interesses de vida digna longe dos pecados do corpo, para a salvação da alma. O corpo, até então, objeto de resignação cristã, deveria ser assumido com seus prazeres como naturalmente humanos.

Apesar de pontos divergentes com representantes do clero da Igreja Católica da época, tal totalidade defendida por Santo Tomás, é apresentada por vezes de forma ambivalente, pois mesmo considerando o ser humano por uma visão de unidade existencial, acatava os princípios cristãos de superioridade da alma em relação ao corpo. Como essa seria imortal, teria o direito e o dever de dominar o corpo, segundo os códigos morais estabelecidos por Deus.

Tais formulações continuavam subsidiando a distinção bem marcada entre homem e natureza, ou entre a cultura humana e a natureza, da mesma maneira que os aspectos terrenos eram contrapostos aos divinos. A dicotomia entre corpo e alma também segue para esse fim, o mundo físico começa a ser entendido como o passível do pecado e da corrupção, sendo seu representante direto o corpo-carnal-material e, a alma – imaterial – humana incorruptível, a única capaz de atingir a superioridade divina.

Agora sob a influência do cristianismo o corpo passa a ser tratado de forma diferenciada em relação à Antiguidade, o interesse não é no belo e no saudável, mas no controle das possibilidades deste em corromper o ideário Divino. Sendo o belo relacionado, mais adiante nessa história a possibilidade de produção material ou intelectual enquanto sinônimo de desenvolvimento e hierarquização dos sujeitos.

O tempo cristianizado da Idade Média, cada vez mais acentuou a dicotomia entre as relações de corpo/mente e homem/natureza, tornando mais evidente a hierarquização entre esses. O distanciamento ainda não era uma evidencia da tentativa



do ser humano em dominar a natureza e o próprio corpo, já que tudo era controlado por Deus. O surgimento do pensamento científico buscava pelo menos compreender o significado dos acontecimentos, tendo como embasamento pensamentos racionais e pela fé, ambos constituídos pela lógica de uma determinada cultura em que os signos religiosos vinham sendo produzidos.

Sant'Anna ainda ressalta, que:

As concepções de corpo que serão elaboradas durante o período medieval não resultaram unicamente de uma ruptura para com os modelos da Antiguidade clássica. Paradoxal é o movimento da história, posto que ele acolhe, simultaneamente, rupturas e continuidades, a partir das quais, os modelos corporais, os valores e as utilizações do corpo se transformam mas também guardam o registro de sensibilidades vindas de épocas diferentes. (2004, p. 13)

A autora percebe como as características de representação do corpo ao longo do tempo, por mais diferente que possa se apresentar possui elementos culturais de diferentes grupos onde é construída, formatada, disseminada e resignificada, sendo por hora híbridas<sup>3</sup> e ambivalentes<sup>4</sup>, capaz de aproximar características que poderiam ser consideradas contraditórias. O que determinaria a contradição ou a ambivalência seria o referencial utilizado, como uma lente, para a leitura e interpretação destas relações de construção de significados.

Nota-se que do chamado período renascentista em diante, no calendário cristão, como tal característica se fez presente, ao mesmo tempo em que foi registrada a tentativa de romper com a cosmologia aristotélica, pelo chamado humanismo e, o caráter científico dos estudos estava dirigido exclusivamente pela fé. As grandes navegações e a busca pelo Novo Mundo instigavam a imaginação frente à grande diversidade que era relatada. Mesmos aqueles que não viam pessoalmente eram encantados pelas histórias contadas a partir da ótica e do interesse de quem as contava. Aliados aos interesses dos que eram autorizados a contar as histórias, a magia e a astrologia também eram organizadas de maneira a justificar dentro de uma lógica dialética as atitudes dos que se intitulavam desenvolvidos e por isso superiores.

---

<sup>3</sup> "[...] processos socioculturais nas quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separadas, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas." (CANCLINI, 2003, p. XIX).

<sup>4</sup> Neste trabalho será referenciado como aquilo que está articulado entre duas ou mais posições conceituais emolduradas; que é constituída pela hibridização desses, mas que não pode ser emoldurado junto a nenhuma delas, sendo sempre como Bhabha (2007) propõe, menos que duas e mais que uma.

A admissão de corpo e alma como duas realidades distintas e completamente independentes na constituição do ser humano prosseguiu ao longo dos tempos, com suas ressignificações. Assim como os autores anteriores, René Descartes (1979) também às considerou, agora sendo respectivamente uma a substância extensa e a outra a pensante.

Segundo Le Breton (2003) houve um momento de mudança na forma de pensar o homem e sua relação com o corpo, diz o autor: "Os anatomistas antes de Descartes e da filosofia mecanicista fundam um dualismo que é central na modernidade e não apenas na medicina, aquele que distingue, por um lado, o homem, por outro, seu corpo" (LE BRETON, 2003, p. 18).

Com o advento da filosofia cartesiana, o intelecto é tido como representante único do saber, todo o conhecimento se estruturaria pelas idéias, não havendo realidade sensível, material, sem ser demonstrado ao nível da razão, que por sua vez seria a única condição necessária para a verdade ser encontrada. O corpo, nesta perspectiva, não influenciaria em nada na construção do conhecimento. Esse racionalismo defende o conhecimento como proveniente de princípios pressupostos, *a priori*, no intelecto.

Mas eu, o que sou eu, agora que suponho que há alguém que é extremamente poderoso e, se ousar dizê-lo, malicioso e ardiloso, que emprega todas as suas forças e toda a sua indústria em enganar-me? (...) Passemos, pois, aos atributos da alma e vejamos se há alguns que existam em mim. Os primeiros são alimentar-me e caminhar; mas, se é verdade que não possuo corpo algum, é verdade também que não posso nem caminhar nem alimentar-me. Um outro é sentir; mas não se pode também sentir sem o corpo; além do que, pensei sentir outrora muitas coisas, durante o sono, as quais reconheci, ao despertar, não ter sentido efetivamente. Um outro é pensar; e verifico aqui que o pensamento é um atributo que me pertence; só ele não pode ser separado de mim. Eu sou, eu existo: isto é certo; mas por quanto tempo? A saber, por todo o tempo em que eu penso; pois poderia, talvez, ocorrer que, se eu deixasse de pensar, deixaria ao mesmo tempo de ser ou de existir (DESCARTES, 1979, p. 93-94).

Para Le Breton (2003, p. 18), Descartes ao apresentar sua idéia de *cogito* "prolonga historicamente a dissociação implícita do homem com seu corpo despojado de valor próprio", entendendo-se com isso que o corpo é encarado como o invólucro mecânico que reveste a "essência" da natureza humana, o *cogito*. Por meio destas observações, o projeto moderno não só se fundamenta na dissociação do corpo e

espírito, como também se incumbe de dividir o lado material - o corpo humano - entre essência (*cogito*) e aparência (corpo - parte externa).

A soberania do espírito, pensante, sobre o corpo já se dava pela primeira grande verdade, que para Descartes, por volta das primeiras décadas de 1600, seria a descoberta do homem enquanto ser pensante. O ser humano poderia ser definido como uma coisa de essência pensante e assim o próprio corpo só seria reconhecido pelo entendimento e não pelos sentidos ou pela imaginação.

O sentido da vista não nos garante menos da verdade de seus objetos que os do olfato ou do ouvido; ao passo que a nossa imaginação e os nossos sentidos nunca nos poderiam dar certeza de coisa alguma, sem a intervenção de nosso entendimento (DESCARTES, 1979, p.191-192).

Ainda por essa definição da substância pensante como essência e articulando as propriedades geométricas em desenvolvimento, Descartes discursa sobre uma visão mecanicista do corpo, “a alma está implantada na máquina do corpo, mas não é seu princípio de formação nem de conservação. Trata-se simplesmente de íntima associação da alma com o todo e as partes da máquina já feita” (1979, p.208). O ser humano seria desprovido de humanidade por não pensar como deveria, como era imposto culturalmente uma forma e o conteúdo dos pensamentos, não bastando ser um corpo constituído semelhante ao de outros. Tal afirmação mais tarde vem corroborar para a hierarquização cultural de seres humanos que apresentam formas de pensar diferentes.

Thomas Hobbes (1983), contemporâneo a Descartes, considerava a sensação como base para a elaboração de princípios, baseando-se no chamado empirismo. Os pensamentos eram considerados significações isoladas de sensações específicas causadas por objetos que eram postos em contato com os respectivos órgãos dos sentidos. Assim, não existiria nada que não fosse originado nos órgãos dos sentidos corporais, entendendo que o sujeito que pensa é corporal, que todas as substâncias são corporais, inclusive o espírito, uma vez que ele era tido como existente, também seria corpo.

Neste entendimento, a célebre frase de Descartes “Penso, logo existo”, não teria fundamento, sendo contestada, pois não existiria ato sem sujeito e pensamento sem o ser pensante. O ato de pensar e seu produto, os pensamentos, pré-conceberiam um ser material, um corpo pensante. A visão materialista de Hobbes sobre o corpo é também

evidente em suas considerações sobre o poder na constituição do que poderia ser chamado de Estado ou Cidade em *O Leviatã* (1983), comparando o corpo a uma máquina, um autômato: o relógio. Concebendo a vida como algo mecânico, que iniciaria em algum órgão central.

Michel Foucault (1994), sobre os autômatos de *O Leviatã*, argumenta que podem ser vistos não apenas sob a perspectiva de figuração do organismo, mas serviriam também para arquitetar bonecos políticos, modelos vistos como alvo do poder. Gerando uma “anatomia política”, que serviria de forma eficaz para se exercer o domínio sobre *o corpo do outro*. Sendo o ser humano entendido como um sujeito corporal, e a concepção de corpo como esfera apenas anátomo-fisiológica, baseado na padronização e universalização das pesquisas da medicina construídas no gestar da Modernidade, possibilitam, por conseguinte o exercício do poder sobre *o Outro*. Visão que vem sendo ressignificada ao longo desta história, a partir de determinadas concepções culturais que legitimam a destituição do corpo *do Outro* – logo, do ser humano, *do Outro* – de significados socioculturais ficando passível de ser subjugado em diferentes contextos históricos.

É interessante observar que a representação do corpo humano até aqui apresentada, veio sendo posta a fim de distingui-lo do espírito ou da alma e da inteligência. A corporeidade, vista pelo referencial dicotômico cartesiano seria o oposto da espiritualidade. Ela representaria a parte material, inferior e que necessitaria ser domesticada. Segundo Santin (1989, p.65), os filósofos foram direcionados a tratar o corpo como condição na tentativa de compreender e aplicar as dimensões da psique ou da alma. O ideário formulado viu o corpo como um peso para o desenvolvimento pleno do pensamento que serviria a contemplação da verdade suprema, ou obstáculo a ascensão da alma à pureza espiritual.

Apoiado ainda nessa visão, a partir do período chamado de Revolução Industrial, no século XVIII, o corpo humano passou a ser tratado, cuidado, mantido em bom funcionamento e reparado, como uma máquina para maior produção em menor tempo. E quando o reparo ou sua produção pelo desgaste já não estivesse a contento deveria ser descartado. A produção era o importante, não o processo e muito menos quem o fazia ou como o fazia. A não ser que tais preocupações pudessem aumentar a produção.

Na sociedade capitalista, o processo de trabalho, alienando-se de suas raízes humanas, alienou também o homem em sua corporalidade. Sua atividade produtiva, criativa, em que ele expressa seu ser total, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital [...]. [...] O corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização de movimentos. “Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual”. Fazer com que esse corpo subsista como força de trabalho é o único objetivo do capital (GONÇALVES, 2000, p. 63).

Atualmente, esse discurso do corpo-trabalhador e da força de trabalho está sendo abalado pelas próprias modificações que o sistema cultural produziu. Com o desenvolvimento de máquinas cada vez mais produtivas, tecnológicas e independentes, consideradas “modernas”, o corpo-máquina do ser humano perde sua utilidade. Nem para o trabalho ele serve mais. O sistema criado para perpetuar as relações opressoras de poder e submissão aproveita-se cada vez mais desse discurso de inutilidade do ser humano através do corpo para controlá-lo e inferiorizá-lo. “O capitalismo é uma educação do corpo: o corpo que é ensinado a se esquecer de todos os seus sentidos eróticos e que se transforma no local de um sentido apenas: o sentido de posse” (ALVES, 1994, p.42).

Quanto maior a possibilidade de naturalização, e representação do corpo como objeto, maior o controle sobre este, maior poder sobre o ser humano que é o corpo-sujeito cultural. O discurso do ser racional colabora para a destituição de importância do corpo, a corporeidade nessa perspectiva permite o entendimento de que o ser é prisioneiro do corpo e por isso deve aceitar a submissão. A educação repressora repleta de ideais construídos para esse propósito se utiliza de mecanismos para controlar o corpo e difundir o conceito de racionalidade e sacrifício individual.

Santin (1993) discute esses valores de superioridade atribuídos a uma “determinada razão” em detrimento aos valores subalternizados atribuídos ao corpo que por isso deve ficar submisso e dependente “dessa razão” autorizada como superior. Os seres que possuem determinada racionalidade mais desenvolvida, de acordo com critérios estabelecidos pelos próprios que autorizaram essa razão como modelo, são superiores aos demais, e que os outros, inferiores, devem respeito e obediência a eles.

A obediência pretendida será medida através da observação do cumprimento das regras disciplinares definidas pelos princípios da racionalidade autorizada por aqueles que, pelo acúmulo e produção de conhecimentos referentes a esta lógica racional específica, fazem circular pelo contexto cultural ocidentalizado. Assim, os fenômenos naturais, as considerações matemáticas, as percepções e os sentimentos devem ser enquadrados em definições aceitas e difundidas pelos procedimentos disciplinares presentes, por exemplo, no espaço escolar.

A apresentação de fatos históricos nos ajuda a elucidar algumas questões e construir outras problematizações importantes, percebendo que as variações apresentadas sobre o tratamento com o corpo, as formas de cuidá-lo e de comportar-se corporalmente, indica relações de poder impostas ao ser humano em diferentes contextos sócio-históricos. Por isso é importante destacar que a história até aqui levantada foi escrita de acordo com o referencial de quem a escreveu, sendo este um ser-corpo atravessado por diferentes influências culturais.

A constituição histórica da oposição entre alma X corpo e homem X natureza vem sendo desvelada pela interpretação de que são os próprios sujeitos coletivos que determinam essas concepções, no bojo cultural de cada grupo. Não existindo uma concepção “pura” de natureza ou de cultura ou de corpo, mas concepções dessas, definidas e interpretadas a partir da experiência individual e coletiva dos grupos de seres humanos, carregadas de ambivalências servindo a movimentos de luta, resistência e afirmação.

O corpo carregado de significados, com posturas, atitudes, gestos expressa, assim como as palavras escritas e faladas, intenções, tendências, emoções e sentimentos do ser-corpo que vive e está inserido num determinado contexto em que ocorre uma situação específica.

A idéia de pureza e essencialismo também alcançam a concepção das atitudes humanas, que aliada à dicotomia entre corpo e mente reforça a idéia de que uma ação humana possa ser puramente pensada; sendo o ser humano, um ser-corpo, sendo corporeidade, toda atitude do ser humano é corporal, enquanto presença no tempo e espaço com ou sem movimento, mas com sua expressividade por essa presença.

A presença é marcada pela postura. [...] O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora (SANTIN, 1987, p. 26).

O movimento é a característica existencial da criança e, portanto, é a expressão deste ser em sua totalidade, sendo sua primeira estrutura de relação com o meio. Nessa relação com o meio, a percepção será desenvolvida juntamente com a aquisição das noções e informações próprias da cultura vigente. Neste caso, o corpo passa a ser a base fundamental de toda a vida escolar, na qual educar significa gerar diversas vivências que desafiem o educando, despertando-lhe o desejo de querer saber e oferecendo-lhe dinâmicas que possibilitem a construção do seu conhecimento, a fim de que este deixe de ser considerada somente atividade mental e passe a ser inscrição corporal.

O corpo, como corpo próprio ou vivido, possui uma intencionalidade operante que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva, na qual “os sentidos se intercomunicam, abrindo-se à estrutura de coisa”. A integração dos sentidos só pode ser explicada por ser um único organismo que conhece e se abre ao mundo, com o qual ele coexiste (GONÇALVES, 2000, p. 66).

É através do corpo que a criança passa pelas primeiras experiências, dali começa a perceber o mundo, e percebendo o mundo vai aprendendo, inclusive a ser-corpo. Portanto, perceber o mundo é perceber o corpo e, perceber o corpo é se perceber. O ser humano constitui-se a partir das percepções, das sensações e das ações.

A ação é a forma concreta da relação entre a criança, enquanto ser-corpo, com o mundo, entretanto o significado dessas ações que materializam essa relação depende dos referenciais em que os envolvidos foram construídos. Com estas ações, os sujeitos vão experimentando possibilidades de interação entre elas, os demais sujeitos e os objetos, delimitando e especificando as características de distinção entre os envolvidos e constituindo assim o seu conjunto de conhecimentos permeados pelos interesses dos referenciais sócio-culturais apresentados a elas. A situação educacional formal, determinada e direcionada por outro (a), um professor (a), está carregada desses interesses que geram situações a serem vivenciadas pela ação dos educandos.

É a ação, tanto do aluno como do professor, que expressa à intenção, de acordo com o conjunto de sentidos que o grupo atribui a ela. A ação permite reconhecer

e construir a realidade do mundo material, a totalidade dos objetos e dos espaços. O ser-corpo pode ser visto como um sistema de informações que se comunica com o mundo, através da dinâmica da ação corporal, não sendo por isso um indivíduo de corpo e alma, mas um ser no movimento existencial.

Tendo a ação como ponto de partida e meio relacional para o processo de conhecimento, desenvolvimento e continuidade de aprendizagens, a primeira linguagem produzida pelo ser-corpo não é a oral ou escrita, mas os movimentos que são expressões dos referenciais sócio-culturais autorizados e que posteriormente influenciam todo o sistema de comunicação utilizado no grupo social, oral, escrito e continuamente as expressões corporais.

O movimento humano, por fim, pode ser compreendido como linguagem, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar; ao ocupar um lugar; o movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido (SANTIN, 1987, p. 34).

O sistema educacional deveria rever sua potencialidade, tratar as necessidades dos educandos a partir do que é apresentado intencionalmente pelos seus corpos e gestos, como apresentou Santin (1987, p. 34), possibilitar o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser-corpo expressivo que se apresenta num determinado contexto, em que os diferentes tempos e espaços escolares devem oportunizar articulações e hibridizações<sup>5</sup> a fim de compreendermos as ambivalências do mundo ao invés de dicotomizar, polarizar e hierarquizar o mundo, inclusive o próprio ser humano.

Reconhecer a corporeidade humana é fundamental no contexto cultural escolar. O professor assumindo essa representação de si, do aluno e do ser humano assim se comunicará e sobre ela, também pelas outras linguagens sociais, oral e escrita, a seus alunos que também terão a oportunidade de elaborar essa representação da corporeidade, como característica primeira da humanidade. Assim Assmann considera que

---

<sup>5</sup> Hibridismo será entendido neste trabalho como as possíveis modificações decorrentes do encontro entre diferenças, não sendo “uma” característica dada como inferior sendo modificada em direção a “uma” superior, mas diferentes características, sendo modificadas sem hierarquizações. Para outras informações ver Canclini (2003).



a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervaga tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é, de entrada, falaciosa (ASSMANN, 1995, p.77).

O que ainda temos no cotidiano escolar atual é a consideração de um ser que tem um corpo, o professor, cheio de conhecimentos cognitivos, advindos de uma formação considerada superior os quais devem ser repassados aos alunos para que assim consigam se desenvolver corretamente, tendo suas corporeidades inferiorizadas e até desconsideradas. Atribuindo a esse profissional a responsabilidade de controlar os tempos e os espaços, embasados em conhecimentos científicos determinar a qualidade do que é ou não aprendido pelos alunos.

O fato que é pouco considerado nessa relação educativa é de que a intervenção do educador é fruto da sua vivência, das suas experiências que foram constituídas a partir de determinadas relações e em determinados contextos que não são os mesmos dos agora seus alunos. O seu corpo, por exemplo, possivelmente, foi submetido a processos de disciplinamento derivado do contexto educacional da época em que freqüentou os bancos escolares.

A Educação Física era entendida como sinônimo de atividades esportivas institucionalizadas ou sessões de exercícios físicos calistênicos<sup>6</sup>, devendo manter o corpo sadio e controlado para que o intelecto pudesse ser aperfeiçoado. Esse foi o contexto em que, o hoje professor, foi aluno e o contexto para o qual foi formado professor de Educação Física. Quais ressignificações esperar desse ser-corpo tendo ele mesmo sido dicotomizado e inferiorizado? Como exigir após longos anos de tentativas de adestramento do ser-corpo, agora professor, que compreenda a interação corporal com o mundo sob outras perspectivas? Quais os referenciais são considerados por esses professores para a constituição da concepção de ser humano em corpo x alma, corpo x intelecto, corpo x cultura entre outras?

A mudança das referencias para subsidiar a interpretação do eu, do outro, da cultura e do poder, podem auxiliar o professor a compreender sua relação com a criança, saber que não pode tomar seu lugar ou falar por ela, assim como nenhum outro ser

---

<sup>6</sup> Movimentos executados repetidas vezes e ao mesmo tempo por todos, com os participantes enfileirados e alinhados, com o objetivo de aumento de força e resistência muscular.

humano o pode e quando o faz ou permite que o façam as relações de poder que foram estabelecidas devem ser visualizadas.

A corporeidade, enquanto vivência do eu na busca do autoconhecimento, do outro, do desejo, da necessidade, embricada pelas relações culturais, subsidia o entendimento do contínuo movimento de construção e reconstrução do ser-corpo sendo uma possibilidade aos questionamentos propostos a cima. A esse respeito Assmann (1995, p.113) assim se posiciona:

*“[...] O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”* (itálico do autor).

Para repensar o contexto educacional, em especial o da Educação Física no espaço escolar, se faz emergente discutir a corporeidade enquanto presença do ser humano no mundo articulada aos fundamentos das relações de poder instauradas a partir de referenciais culturais.

[...] É na corporeidade que o homem se faz presente. A dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva caracteriza o homem e a distancia dos animais. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis da corporeidade. A própria divindade, em todas as tradições teológicas, precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. Tornar-se significa incorporar em seu modo de ser a realidade assumida, isto é, corporeidade. Assim o homem, em toda as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade do homem se confunde com a corporeidade (SANTIN, 1987, p. 50).

O ser-corpo só se humaniza quando inserido numa determinada cultura por meio do corpo como agente de aprendizagem. É pela interação do ser humano com os outros e com o meio, que decorre a aprendizagem, pela presença e atividades do ser-corpo no tempo e espaço que as aprendizagens são desenvolvidas. A aprendizagem pode assim, ser entendida como um processo de percepções do corpo acompanhado da sensação de prazer. Mas no sistema de educação tradicional pouca ou nenhuma possibilidade de experimentação e desenvolvimento da percepção das crianças é oportunizada, por um sistema altamente regulatório, impositivo que hierarquiza dicotomiza os próprios sujeitos.

A discussão da corporeidade possibilita observamos questões antigas da educação, em especial da Educação Física. Possibilita-nos buscar um novo olhar, a partir de outras perspectivas para os educandos, educadores, escola e para a própria Educação Física nesse contexto. Por isso a possibilidade de autoconstrução e de aprendizagem, não pode ser entendida como ação exclusiva e de caráter autônomo dos alunos, pois essa formação depende diretamente do entorno em que estão inseridos – ação dos professores e o discurso escolar, não podendo ser desvinculado do universo cultural a qual as relações estabelecidas fazem parte. A constituição desses sujeitos decorre de suas ações no meio e sobre o meio, que por sua vez regula essas ações. A idéia de que essa regulação é do próprio sujeito, pela proposta de consciência e autocontrole, pressupõem toda responsabilização de seu fracasso ou sucesso ao próprio estudante.

O homem não se sente e percebe como um ser uno em si mesmo individualmente, mas em unidade com o mundo. O homem é um **ser no mundo**. O que significa dizer que o homem e o mundo não são duas coisas, mas uma realidade só. É o mundo da vida. O mundo humano se constitui pelas valorações, intencionalidades e compreensões de si mesmo e de tudo o que de alguma maneira faz parte de seu ecossistema e de seu alcance cultural (SANTIN, 1987, p. 76).

Pela relação estabelecida entre a ação do sujeito, o meio e o outro é que a vivência construída culturalmente torna-se experiência e, o educando pode construir, o mundo que o rodeia. A ação possibilita não somente agir, movimentar-se, como também, perceber o contexto e transformá-lo a partir da troca com outros referenciais.

Esse corpo objeto de diferentes ciências, hoje divididas em exatas, humanas e biológicas, de acordo com a perspectiva dualista, caminha por extremos, do reducionismo do materialismo absoluto às teses dogmáticas da crença pela transcendência eterna. Devendo o ser humano adaptar-se, constantemente ao sentimento de culpa, na estreita faixa entre esses dois abismos inconciliáveis: o físico e o espírito. As questões referentes ao corpo continuam comprometidas, tendo como base esse referencial dicotômico de ser humano que subsidia o entendimento não só sobre o próprio ser, como também sobre o contexto sócio cultural. Teríamos assim, de um lado, valores materiais, de outro os valores espirituais e, na escola esse reflexo seria de um lado uma Educação da Mente e do outro, bem afastado, uma Educação Física, o que poderemos perceber estar sendo resignificado na prática pedagógica de alguns

professores de Educação Física, de acordo com seus discursos, apresentados no capítulo III deste trabalho.

### **1.1 O Corpo da Educação Física Escolar**

Ao pensar em discutir uma Educação Física no cenário escolar atual, acreditamos ser necessário um levantamento do processo histórico no qual ela se constrói e participa da construção. Para Soares (2004, p.91) a inserção da Educação Física no espaço escolar brasileiro teve como discurso a promoção da saúde física e mental – Educação Física higienista - integrando o plano de controle que a educação escolar pretendia para alcançar uma determinada educação moral e a regeneração da raça brasileira – eugenia; passando ainda por uma esportivização que também se enquadrava no sistema de regulação e homogeneização. Hoje as sociedades possuem outros objetivos, construídos em diferentes contextos de relações de poder e por isso outras propostas educacionais, o que não parece ocorrer com o sistema escolar e com a Educação Física desse espaço. Essas modificações nas tendências sociais não significam rupturas, como alguns encaminhamentos científicos da modernidade tentam prever, as hibridizações são constantes na formação pessoal e profissional e conseqüentemente nas práticas pedagógicas, por mais que as tendências tentem ser singulares.

Segundo Brasil (1997) e Darido (2003) a inserção da Educação Física nas instituições escolares do sistema de ensino brasileiro ocorreu por meio da Reforma Couto Ferraz em 1851, oficializando sua obrigatoriedade em todas as escolas do município da Corte. Nessa época a educação nessas escolas era direcionada exclusivamente às crianças cujos pais pertenciam as chamadas elites. A resistência à prática da atividade física foi imediata, muitos pais eram terminantemente contra a participação dos filhos a tais atividades, principalmente as meninas. Três anos depois foi aprovada a reforma que instituiu a ginástica para o primário e a dança para o secundário.

A Educação Física introduzida carregava as características da visão dicotômica do ser humano que favoreciam e era favorecida pelas relações de poder submissivas, tendo o corporal como inferior, não podendo por isso crianças das elites participarem de atividades sem caráter intelectual, a não ser, por exemplo, com as

danças vindas das culturas européias. Sob o discurso de que tais atividades deveriam ser direcionadas unicamente aos filhos dos colonizados, subalternos e integrantes dos grupos marginalizados da sociedade, tais práticas levaram por volta de vinte e oito anos para a implantação em todas as escolas.

Uma nova demanda surgia, o modelo capitalista de produção com todo seu ideal de crescimento econômico pelos empreendimentos comerciais, industriais e agrícolas atrelado ao desempenho individual (SOARES, 2004), embrenhou-se na sociedade e aproveitou-se das relações de poder já estabelecidas para cada vez mais reforçar o sentido de submissão cultural dos indivíduos. As cidades brasileiras inchavam com o número de pessoas cada vez maior atraídas pelo “novo” discurso, que era veiculado pela necessidade de produção no País, tendo em vista a baixa importação por problemas gerados pela Primeira Guerra Mundial, o que para a elite, agora industrial, significava maior quantidade de mão-de-obra, cada vez mais barata. A educação escolar acompanha esse contexto, para controle da massa que chega às cidades, veiculando em seus tempos e espaços conceitos culturalmente construídos e importados de urbanidade e conhecimentos necessários a qualificação das mentes para os que iriam ocupar cargos de chefia e do corpo para os que iriam continuar submissos servindo também a esse sistema.

Um dos problemas gerados por esse contexto de possibilidade de trabalho foi a condição de infra-estrutura que não atendiam às necessidades básicas dessa grande concentração populacional. O governo, adotou medidas legais para assegurar o desenvolvimento que se pretendia e evitar o caos social que estava sendo gerado, inclusive manifestações públicas de credos e culturas que não as oficiais que eram cada vez mais explicitadas.

Pautados em estatísticas positivistas de modelos norte-americano e europeu, a elite brasileira, na última década do Império no Brasil, concentrou esforços na educação relacionando-a com o possível aumento na produção e assim no tão almejado progresso do país rumo ao desenvolvimento sociocultural semelhante ao de outros países. A educação é considerada fundamental para erradicar a ignorância do povo, a mediocridade intelectual e cultural, a escola pública devendo inculcar valores morais e cívicos advindos da visão européia, branca, masculina e cristã, a fim da futura nação

alcançar a possibilidade de entrar no mundo moderno ditado por outras nações – colonizadoras.

Essas teorias importadas de países considerados centrais e desenvolvidos valorizavam a importância da saúde e da educação para o desenvolvimento da sociedade, exatamente o que interessava à elite dirigente, da qual segundo Soares (2004), Rui Barbosa era representante. Segundo Betti (1991), é ele o responsável pela primeira movimentação para que a Educação Física passe a compor o universo escolar, sob o nome mais freqüente de ginástica e contribuindo nesse processo de caráter higiênico, eugênico e de imposição de uma moral.

O eixo que deveria nortear a Educação Física é do controle corporal a partir da imposição de hábitos de higiene e saúde do corpo, valorização do desenvolvimento físico para o trabalho visando à regulação da moral. Essa é tida como a primeira vertente da Educação Física, denominada de Educação Física higienista. As práticas das seções de Educação Física na escola ficaram restritas aos métodos ginásticos, principalmente o sueco, francês e alemão, tendo como base princípios biológicos universalizantes que auxiliavam na introdução de princípios de igualdade dos sujeitos, tendo todos os participantes um corpo que deveria ser exercitado doutrinariamente, afim de que a moral pudesse ser aprendida sem interferências das mazelas corporais.

Aliado aos conceitos biológicos de busca por uma raça de saúde e moral definidas – eugenia – a Educação Física atendeu aos interesses de selecionar na sociedade os capazes de atender a pátria em funções militares, destacando-se a formação do cidadão obediente, honesto e honrado. Segundo os modelos dos países desenvolvidos. Essa seria uma função considerada próxima a seleção natural que era considerada como natural entre toda a espécie animal do planeta.

O contexto histórico e político mundial de 1930 a 1945, de ascensão de regimes nazistas e fascistas, Segundo Ghiraldelli (1991), incentiva uma nova vertente da Educação Física para atender aos interesses nacionalistas, o modelo militarista, e a Educação Física passa a ter como finalidade a preparação de uma geração com vigor físico, capaz de suportar o combate, estar apta a atuar na guerra. O grande objetivo era o da seleção, separar os que eram “aptos” fisicamente e excluir os incapazes (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A doutrina militar do exército teve grande participação nos

primeiros caminhos sistematizados da Educação Física, sendo inclusive responsável, algum tempo depois, pela primeira escola de formação específica em Educação Física com foco no civismo e na preparação pré-militar.

A Educação Física nesses dois modelos higienista e militarista ficou limitada pelo caráter da prática de exercícios e de repetição de exercícios, sem a necessidade de embasamentos teóricos e conceituais, tendo como objeto o corpo, uma máquina biológica. Nesse caso ela se caracterizou pela instrução física militar e para ensiná-la era necessário ser apenas um ex-praticante e não um estudioso na área. Foi inserida como disciplina componente do currículo comum de todas as escolas após a segunda grande guerra (1945 a 1964), tendo agora um caráter chamado de pedagógico, acompanhando a oposição a vertente tradicional da escola. Para Darido (1999, 2003) a teoria escolanivista de Dewey, proponente de uma escola democrática e utilitária influencia essa nova concepção que Ghiraldelli Jr. (1991) lembra que ainda mantém o modelo militarista como base didática, refletindo nas práticas cotidianas dos professores, que vão modificando suas posturas lentamente, sem rupturas ou transcendências, como prevê as mudanças na modernidade, mas sim apresentando características híbridas.

Assumindo uma vertente educativa que traz a prerrogativa do aprender fazendo, a Educação Física adota o discurso da educação do movimento corporal como uma forma de possibilitar uma educação que desenvolva o aluno integralmente. A educação do movimento supõe que o sujeito educado deve controlar e conhecer o corpo que possui referenciado por modelos. Às práticas da Educação Física foram incorporadas atividades de fanfarras que tinham como modelo os grupos europeus na forma de se vestir, andar e até nas músicas; desfiles cívicos que só os já enquadrados nos modelos poderiam participar, já que visava reforçar os padrões estabelecidos nas escolas e principalmente organização de jogos competitivos internos e externos de modalidades importadas, seguindo a lógica da seletividade dos capazes e incapazes.

Com essa nova concepção de educação, tida como liberal apoiada em discursos sócio-culturais ainda frágeis à sombra da valorização biológica, e tendo como perspectiva um contexto cultural específico, a Educação Física passa a desenvolver um trabalho pautado no desporto de alto nível, com ênfase no Treinamento Desportivo e com a função de organização de competições esportivas mudando-se o critério e os

mecanismos para a seleção dos sujeitos. A fisiologia e a biomecânica servem de subsídios para a prática que visava à melhora das técnicas corporais<sup>7</sup> e o desempenho dos atletas. As práticas esportivas institucionalizadas e vindas de outros contextos sócio-culturais passam a ocupar praticamente todo o tempo das aulas de Educação Física, sendo inclusive considerados sinônimos, tendo de dividir espaço apenas com exercícios ginásticos, ainda utilizados, mas apenas como aquecimento, preparação da máquina corporal para a atividade principal, a prática esportiva. (GHIRALDELLI, 1991).

Para mesmo autor esse modelo das práticas em Educação Física tem sentido se observarmos os discursos implementados a partir do Golpe Militar de 1964, responsável pela disseminação de valores para uma sociedade moderna como a competição, a responsabilização e superação individual. A Educação Física atende aos interesses do governo, de hierarquização e controle da população, através da massificação de determinadas atividades esportivas altamente regradas, controladas e controladoras. Neste sentido, Castellani Filho (1993) comenta sobre a repressão do governo militar aos movimentos estudantis, incluindo a utilização da prática da Educação Física/esportes nos cursos universitários, a fim de desviar a atenção sobre questões sócio-políticas. Para Soares, *et al* (Coletivo de Autores, 1992) a presença do esporte nas instituições de ensino é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola que é praticado, sendo por isso algo que vem de fora para dentro, com suas características e intencionalidades externas a princípios educacionais.

O ideário do desenvolvimento da nação também passou pelo incentivo a constituição de uma potência olímpica, já que outras nações tidas como desenvolvidas despontavam nesse cenário. A Educação Física deveria promover e incentivar a descoberta do atleta herói, do símbolo nacional, construído a partir da hierarquização da população, sendo estes os capazes de elevar o status da nação sendo em sua maioria homens.

Os ídolos do esporte eram e são usados como exemplos, principalmente aqueles que se destacam vindos de grupos subalternizados, a idéia do esforço particular

---

<sup>7</sup> O conceito de Técnica Corporal até aqui abordado refere-se a condição de fazer determinado movimento com melhor eficiência visando aumento do rendimento, em especial nas atividades esportivas ou



e da individualidade para o sucesso e a conquista da independência econômica pela prática esportiva são usados como propaganda do programa de controle da população. Fazer parte da elite de vencedores, que passaram por muitos sacrifícios mas os superaram por vontade própria e agora despontam no cenário nacional, internacional e elevam o nome da nação é veiculado como objetivo para crianças e adolescentes.

Para o Governo Militar foi imprescindível destacar o país como uma potência, os grandes investimentos na área esportiva através da Educação Física, tentavam eliminar as críticas internas, as articulações políticas pelo poder estatal e amenizar as suspeitas externas de que o Brasil não poderia também prosperar e atingir as características necessárias para ser considerado segundo normas importadas um país desenvolvido.

Nesse período o ensino escolar também continuava com o objetivo de formar a mão de obra preparada para atuar nas indústrias, com a tendência tecnicista foram implantados cursos técnicos profissionalizantes, o corpo dos indivíduos deveria ser regulado e limitado pelas técnicas de produção que eram considerados os saberes essenciais a um cidadão aplicado. Os métodos didáticos eram extremamente diretivos, o professor a figura central do processo ensino-aprendizagem, tinha função de controlar a prática de repetições mecânicas, a fim de automatizar as respostas dos sujeitos frente às situações, como as máquinas industriais.

A Educação Física, para Castellani Filho (1993) e Soares, *et al* (Coletivo de Autores, 1992), acompanha esse processo tendo em suas aulas a repetição mecânica dos movimentos esportivos, desenvolvendo atividades junto aos alunos, voltadas para o desempenho técnico e físico, pré-determinados a partir da concepção de máquinas corporais pertencentes aos sujeitos contextualizados na sociedade hierarquizada, sendo de responsabilidade única e exclusiva deles modificarem suas condições frente aos outros nas relações sociais naturalmente estabelecidas. Condições que a todos pareciam desfavoráveis, mas que ao não se destacar nas atividades esportivas, ou se enquadrar no modelo para tal, o que existia como possibilidade era doutrinar e preparar a máquina do corpo para suportar as condições deploráveis de trabalho, fixando os indivíduos nessas identidades, para que com muito esforço pudessem superá-la, alcançando níveis mais

---

atividades físicas em geral. Diferente do entendimento de Marcel Mauss (2003), que terá seu conceito de

elevados de desenvolvimento, não só econômico como também social e cultural, mas nunca esquecendo suas “raízes” ou abandonando a sua “essência.”

Na Educação Física inserida a partir da quinta série, o professor não era mais o instrutor de exercícios, mas o técnico e, o aluno não era mais o possível recruta e sim aluno-atleta. Os objetivos eram voltados à iniciação esportiva, tendo o esporte predominado como conteúdo da Educação Física escolar que continuava com a seleção dos aptos pela descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando o país, tornando a prática mais importante do que quem a pratica, tornando a cultura corporal externa ao corpo-sujeito.

O esporte na escola, vivenciado nas aulas de Educação Física tendo como referência o alto rendimento, auxiliava na consolidação das ações de controle corporal e no processo de seleção dos alunos. As aulas eram direcionadas ao desenvolvimento do esporte que estava arraigado pelas relações de poder vindas de contextos sócio-culturais internacionais, desconsiderando possíveis manifestações culturais e interesses dos alunos, o que seria a base para a construção de conteúdos escolar que favorecessem a convivência, aceitação e respeito às diferenças.

Mas, as relações de poder entre os grupos que determinavam as normas sociais vigentes também se desestabilizaram, como sugere Stuart Hall (1997; 2003; 2006), ao comentar sobre a não materialidade e a não possível fixação do poder. A elite industrial brasileira começa a romper com o sistema burocrático instituído pelos militares na governança estatal. Ghiraldelli (1991, p.44) aponta que “o regime militar, que deu sustentação à Educação Física Competitivista, funcionou no Brasil entre 1964 e 1985”, mas já não tinha o mesmo entendimento desde 1974, a partir da desarticulação dos industriários com os militares e os Fundos Monetários Internacionais, o que favoreceu o levante da população para a volta da democracia.

Ao mesmo tempo em que o governo militar, mesmo com a imposição do discurso nacionalista de homogeneização, demonstrava não ter conseguido dar solução aos problemas sociais básicos do país, inclusive, sendo alguns aumentados. A Educação Física também sinalizava seu fracasso na tentativa de tornar o Brasil uma potência olímpica. A Educação Física perdeu seu referencial de atuação e o grupo que detinha o

poder que a sustentava não poderia mais respaldá-la. Eram necessárias mudanças nos projetos para que a Educação Física pudesse assumir uma identidade diferente.

Nesses termos uma das primeiras medidas foi redirecionar o foco de atuação da Educação Física escolar, não mais prioritariamente de quinta a oitava série do primeiro grau, agora focalizando as séries iniciais e a Educação Infantil (BRASIL, 1997). A Educação Física deveria assumir o espaço destinado à recreação, pelos jogos e brincadeiras, até então oferecidos pelas professoras regentes dessas séries, principalmente nas escolas frequentadas por crianças vindas das elites.

O objetivo também passou por modificações, o discurso foi direcionado para a atuação na promoção do desenvolvimento psicomotor do aluno, afastando da escola o esporte de alto rendimento. Também conhecida como educação psicomotora ou psicomotricidade, pelos autores da Educação Física. Essa concepção pautada em modelos psicológicos foi primeiramente trabalhada em escolas especiais para alunos portadores de deficiência física e mental, a fim de melhorar a qualidade do controle motor.

Essa visão trazia o discurso da educação integral, da possibilidade da contribuição da Educação Física nessa educação integral a partir do foco nos aspectos do processo de elaboração do movimento humano. Esse discurso ainda estava apoiado em bases biológicas e psicológicas que universalizavam os indivíduos, garantindo o entendimento de igualdade às pessoas. Também buscava a classificação quanto ao comportamento motor dos alunos, devendo estar enquadrados em padrões. A grande diferenciação da Educação Física era que sob o discurso da nova elite industrial que ocupava as posições de poder, o esporte de alto rendimento e todo seu ideal não deveriam mais ocupar o local de destaque nas aulas. De Marco (1995, p.33) ao discutir a vertente psicomotora argumenta:

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior. Para isso, o conceito de movimento precisa ser revisto e ampliado, tem que ser considerado como um conjunto de diversos processos; sensação, cognição, emoção e memória, cuja síntese pode resultar em um movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana.

Para Daólio (1995, p.63) mesmo com essa primeira tentativa de ruptura as ciências biológicas permaneceram como subsídios para a construção das manifestações da Educação Física, que apoiaram o modelo esportivista posto de maneira hegemônica nas escolas. Tendo em meados da década de 1980, sofrido severas críticas baseadas num referencial sociológico, por movimentos organizados por professores como Ademir Gebara, Beatriz Rocha Ferreira e o próprio Jocimar Daólio entre outros, recém saídos da pós-graduação, principalmente no exterior, específicos ou fora da área da Educação Física, que conseguem promover eventos ou publicar materiais para a área em um momento histórico social de redemocratização do país.

Acompanhando o momento dos incentivos ao estudo, a pós-graduação e a produção científica, determinadas a partir de referenciais externos e legitimadas sob uma determinada ótica cultural foi apresentado na Educação Física um aumento significativo na produção científica específica, buscando referenciar a prática pedagógica em Educação Física. Eventos da área que reuniam diversos pesquisadores, aberturas de programas de pós-graduação para incentivar a pesquisa e lançamento de revistas e periódicos especializados fizeram parte desse novo contexto. Essa produção científica que alterou os caminhos da Educação Física era pautada em determinadas características que legitimavam ou não um estudo como científico para a época, e mesmo sob um novo referencial, o sociológico, apresentava trabalhos baseados em pontos de vistas que buscavam padronizações e hierarquizações para universalizar estratégias e normalizar os sujeitos.

Mesmo assim as novas discussões, embasadas nesse referencial sociológico, possibilitaram alterações significativas na área. Em todo campo educacional o conceito de ciência e de produção científica, estipulados ainda a partir de bases biológicas universalizantes, possibilitavam pesquisas que não atendiam mais as características de outras perspectivas estudadas para a área, começando a sinalizar a necessidade de novos caminhos, pelas Ciências Humanas, uma vez que os até então utilizados eram referenciais das Ciências Exatas e Biológicas.

Nesse emaranhado de idéias os pesquisadores em Educação Física buscavam subsídios em diversas áreas das grandes Ciências na busca pela identificação e especificação da Educação Física enquanto área de conhecimento. Na tentativa dessa limitação estipulada pelas características do campo científico, pesquisas surgiam com

bases na biomecânica e na psicologia comportamental, buscando regular e obter o máximo de desempenho nos exercícios físicos e na prática de esportes; e no campo educacional a sociologia, antropologia, filosofia e pedagogia, subsidiavam as pesquisas nas escolas.

Essa situação que em alguns casos parece binária, Ciências Biológicas e Exatas X Ciências Humanas, característica da modernidade almejada inclusive no campo científico, criada nas discussões em Educação Física remete-nos as questões já levantadas na Grécia Antiga sob o ser humano enquanto fruto da natureza ou do processo cultural. Daolio (1995, p. 60) discutindo sobre cultura traz a argumentação de que,

[...] há um patrimônio inato no homem que precisa de alguns ajustes, a fim de que ele adquira determinadas capacidades que o habilitem a uma vida social. Há uma ordem da natureza e uma ordem da cultura, vindo a segunda a sobrepor a primeira.

É indiscutível que o ser humano é um ser da natureza que é material, palpável e visível, mas que só tem significado e se constitui como “isso” ou “aquilo” a partir do referencial cultural em que está submetido e que cada vez mais o é determinado nos espaços escolares tendo como referência aspectos culturais. Como as ideais da monocultura “pura” e hierarquização cultural nos rodeiam, somente os elementos de uma determinada cultura são autorizados para determinar significados.

Ao falarmos atualmente em Educação Física escolar, não podemos esquecer as influências anteriormente expostas. Questões relacionadas à saúde equilibrada, jogos populares e treinamento esportivo postas hoje, foram sendo construídas ao longo do percurso histórico. Assim como a concepção de ser humano pretendido, além da competência da Educação Física em promover a saúde ou resgatar, de forma lúdica, jogos e brincadeiras das mais diversas culturas mundiais.

Nesse sentido, no espaço escolar, o tempo das atividades tidas para o corpo tem divulgação na Educação Física, com o discurso de ações direcionadas à promoção da qualidade de vida através, ainda, da prática esportiva saudável. As atividades dessas aulas devem auxiliar na formação integral dos alunos, que também deve ser composta por atividades direcionadas exclusivamente ao cognitivo destes alunos. Dessa maneira a visão do ser humano, integrante do contexto escolar, está fortemente influenciada pela

concepção dualística desde a Grécia, então com uma autorização científica e atendendo a outros grupos nas relações de poder.

A tentativa de aproximação entre os movimentos corporais e a ação intelectual, para justificar a Educação Física escolar, vem sendo construída por diversos autores da Educação Física, cada qual seguindo um referencial, propondo métodos de intervenção diferenciados, com objetivos específicos. Segundo Jocimar Daolio, nesses discursos construídos para a Educação Física a partir de 1980, sob referenciais das Ciências Humanas e Sociais como os que envolvem a cultura como tema precisam de mais atenção.

Evidentemente ainda se vê muita confusão no uso da expressão “cultura” na educação física. O termo ainda é confundido com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou ainda como indicador de bom gosto. Ouve-se ainda afirmações de “mais ou menos cultura”, “ter ou não ter cultura”, “cultura refinada ou desqualificada” e assim por diante. (2004, p. 3)

O direcionamento hierárquico sob a concepção de cultura já permite a sua articulação com as relações de poder que são estabelecidas nas relações humanas. A divisão dicotômica e hierarquizada dos seres humanos, segundo uma determinada concepção cultural, que valoriza uma dimensão cognitiva em detrimento de uma dimensão corporal, atende a interesses de controle e manutenção do poder, construídos em um contexto sócio-cultural e aplicado em vários outros, devendo os integrantes se adequarem aos discursos.

A concepção de cultura, que a escola representa pelo controle de seus espaços e tempo e as relações de poder que são constituídas nas ações humanas, que se atravessam e formam um complexo emaranhado de possibilidades, vão subsidiando a representação dicotômica de aluno, de educação e de Educação Física cujos professores constroem desde sua passagem pela escola ainda como alunos, passando pela graduação, até o seu dia-a-dia na atuação docente.

Em meio às possibilidades que são apresentadas, vivenciadas e em alguns casos sugeridas ou impostas por membros dos órgãos públicos reguladores da educação, encontram-se os professores, que são estimulados a acreditar que devem apoiar suas ações pedagógicas em alguma das concepções de Educação Física, mesmo que não a

conheçam com propriedade, sob o risco de não ser reconhecido como um bom profissional por não se colocar ao lado de uma das possibilidades, realizando um discurso de práticas universalizantes, seguindo o referencial científico da modernidade não podendo apresentar propostas de atuação a partir de outro campo de referências, tidos ainda como não autorizados.

Para ilustração do embasamento utilizado pelos professores, aqui será usado como referência o trabalho de Daolio (2004) que analisa a obra de alguns autores e as próprias obras, que inauguram a sistematização de abordagens de Educação Física escolar, produzidos no final da década de 1980 e início de 1990, que são vistos como clássicos e apresentam o termo cultura adjetivado por “física”, “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento” e outros, que aparecem com recorrência em documentos de orientação para os professores e como pauta de encontros de formação continuada. O autor ainda sinaliza que o recorte temporal feito evidencia algumas produções e que os referidos autores continuam produzindo e revendo alguns posicionamentos.

Outra obra que servira de baliza para a relação com o conceito de cultura posto na Educação Física escolar é a de Darido (2003), que nos auxiliará com algumas considerações específicas sobre estas abordagens que acompanharam o cenário político-social de re-abertura contribuindo “para que seja rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola.” (p.3) e por tanto, produzidas para influenciar a prática pedagógica docente em Educação Física.

## **1.2 A “cultura” nos autores da Educação Física escolar**

Ao mesmo tempo em que o Brasil passava pelo processo político de redemocratização, pelo direito ao voto – as diretas já – que culminou na escolha do presidente pelo voto direto, a Educação Física Escolar era transformada. A comunidade acadêmica recebeu maior liberdade e voz para suas pesquisas, as diversas áreas do conhecimento promoviam encontros, congressos e seminários, incluindo os interessados na Educação Física. A partir desses estudos científicos sob a influência das teorias críticas da educação, estudiosos da Educação Física começaram a discutir sua dimensão

política, sob diferentes subsídios, apontando a urgência nas modificações de objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem, desconstruindo a hegemonia que sustentava o esporte como sinônimo de Educação Física.

A urgência nas modificações ocorreu como resposta à vertente tecnicista e esportivista que eram embasadas numa visão unicamente biológica e só foi possível pelas modificações na estrutura das relações de poder dentro da sociedade. Várias concepções como a desenvolvimentista e interacionista-construtivista, sendo mais recentes a crítico-superadora, e a crítico-emancipatória, vem sendo apresentadas, discutidas, constituídas e continuam sendo, tendo em comum a tentativa de rompimento com o modelo até então vigente, o tecnicista e o esportivista, com embasamento exclusivamente biológico e a manutenção das relações vigentes.

Segundo Darido (1999) a abordagem Desenvolvimentista<sup>8</sup> sugere aspectos relevantes para a estruturação das aulas apresentando uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social da aprendizagem motora do aluno.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma seqüência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (TANI *at all*, 1988, p.2)

Esta abordagem procura destacar o movimento com suas peculiaridades motoras para a Educação Física, sendo esse seu objeto, devendo os professores compreender a naturalidade do ser humano, para orientá-las sobre o que pesquisadores, adultos, consideram que sejam necessidades reais para eles, crianças. A recomendação por parte dos autores para os professores é que observem sistematicamente o comportamento dos seus alunos, elaborem relatórios, planilhas e gráficos para verificar em que fase eles se encontram, localizar os erros e oferecer informações para que os erros sejam corrigidos.

Entende que a proposta da Educação Física é buscar solução para a individualidade de cada aluno, a partir da perspectiva da normalidade. Tem seu foco

---

<sup>8</sup> Para maior entendimento sobre o assunto ver *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* de Tani (1988), relacionado nas referências.



direcionado para crianças de quatro a quatorze anos de idade, e busca nos processos de aprendizagem uma fundamentação para a Educação Física escolar. Questões como alfabetização e pensamento lógico-matemático, que estariam diretamente presentes na escola, não são sua função, mesmo que possa vir a serem desenvolvidos indiretamente pela prática de atividades motoras.

A Educação Física, com essa proposta, deve proporcionar ao aluno condições para que o seu comportamento motor seja desenvolvido, oportunizando experiências de movimentos adequadas às faixas etárias homogêneas. Essa adequação é determinada por duas taxionomias, uma proposta por Harrow e outra por Gallahue, que prevêm o desenvolvimento motor, que classifica hierarquicamente os movimentos humanos durante seu ciclo de vida – considerando o indivíduo, ambiente e a tarefa – que determinam as respectivas fases iniciais como geneticamente determinadas e as fases finais aprendidos e influenciados pela cultura. Entendendo a dimensão cultural como consequência e secundária aos níveis genéticos pré-determinados e essenciais ao ser humano. Afirmado que após a aquisição de padrões de movimentos à criança estará apta a aprender movimentos mais refinados, oferecidos pela “cultura do movimento” (TANI *at all*, 1988, p. 70).

Os autores valorizam a prática esportiva como um meio de desenvolver as habilidades vindas da cultura do movimento. Esportes produzidos em determinado contexto sócio-cultural de imposição dos elementos das culturas consideradas desenvolvidas, que historicamente vem sendo tratados como patrimônio cultural da humanidade e assim hegemônicos nas aulas.

Daolio (2004) argumenta que a abordagem desenvolvimentista deixa transparecer que a Educação Física trataria do estudo e aplicação do movimento, e as aulas deveriam ser conduzidas de modo a proporcionar condições para a aprendizagem de movimentos dentro dos padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente. Observa-se também que os conteúdos de ensino seriam definidos com bases nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora que partem de aspectos biológicos invariáveis da espécie humana.

Outra proposta bastante comum nas discussões na Educação Física escolar é a Construtivista-Interacionista<sup>9</sup>, presente nos diferentes segmentos escolares, também se opõe ao modelo mecanicista da Educação Física caracterizada pela busca do máximo rendimento, de padrões de comportamento que desconsidera as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos.

Uma característica bastante peculiar desta proposta apontada por Darido (1999, 2003), assim como a proposta denominada de psicomotricidade da década de 1970-1980, é que não fica claro qual conhecimento deve ser construído na Educação Física escolar, possibilitando o entendimento de que ela deve ser um instrumento de auxílio para apoiar a aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares, por exemplo, os de lógica-matemática. Entendendo o movimento como instrumento para facilitar a aprendizagem da leitura, escrita, problemas matemáticos entre outros.

Tal tendência considera fundamental para a Educação Física o conhecimento que o aluno já adquiriu em outros espaços e tempos, trabalhando com jogos e brincadeiras que compõem o universo cultural das crianças. No processo de ensino e aprendizagem, devem ser resgatadas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e o jogo com papel privilegiado, porque para o autor, enquanto joga ou brinca, a criança aprende em um ambiente lúdico e prazeroso. Neste sentido, afirma que a Educação Física escolar deve considerar o conhecimento que o aluno já possui sobre tais elementos da cultura corporal, ressaltando que a criança com muita prioridade é especialista em brincar.

A observação sobre o “resgate” da cultura corporal pode ser considerado que o entendimento dado à cultura é de algo inerte, estático, que aos poucos foi sendo esquecido e que por isso deve ser recuperado e que a expressão cultura corporal, mais uma vez aparece atrelado a atividades produzidas em um determinado contexto a partir de relações de poder características, por exemplo, as rodas cantadas “infantis”, que podem ser consideradas representações simplificadas, que mais adiante na escolarização poderão servir de base para o ensino de danças circulares na maioria das vezes, às européias.

---

<sup>9</sup> Para maiores detalhes ver *Educação de Corpo Inteiro*. Scipione, 1989.

Outro ponto importante é a afirmação de que as crianças são especialistas no brincar e enquanto brincam aprendem. Mas na perspectiva de quem, elas estão brincando? O que elas estão aprendendo com as brincadeiras selecionadas? Quem seleciona tais brincadeiras? Tais questões nos auxiliam a pensar as relações e imposições culturais que ocorrem quando sugerimos que todas as crianças são “isso” ou “aquilo”, além de possibilitar discussões sobre a partir do que, de onde e para que, relacionamos tais conteúdos como pertencentes a cultura corporal que deve ser estimulada.

Daólio (2004, p. 23), apresenta a afirmação de Freire (1989) que não existem padrões de movimentos, como os desenvolvimentistas pregam, pois a partir das diferenças sociais, étnicas e culturais presentes nas populações mundiais a busca por um padrão seria impossível. Apoiado em referenciais da psicologia, mais especificamente em trabalhos de Piaget, Wallon, Vigotsky e Le Bouché, Freire considera mais apropriado o uso da expressão “esquemas motores”, apresentada como:

Organização de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive. (FREIRE, 1989, p. 22)

Assim como em outras partes do texto o autor parece entender que a educação se dá de dentro para fora nos sujeitos, que devem ter a cultura respeitada e aproveitada, mas que não é determinante, inclusive para a constituição da própria educação. Daólio (2004) lembra que o termo cultura quase sempre acompanhado da palavra “infantil”, apresenta um significado “psicologizado”. Entendendo a cultura como algo internalizado pelo sujeito, esquecendo-se de sua publicidade e das possíveis e constantes significações, ressignificações e hibridizações. O mesmo caminho é seguido pelo entendimento do simbolismo, dado como característica que diferencia o ser humano dos demais animais. O símbolo é entendido com ênfase nos processos internos de representação mental, sem menções aos atravessamentos sócio-culturais postos pelas relações de poder, como veremos mais a frente, ser uma das propostas de Estudos articulados às questões Culturais.

Tal perspectiva para Educação Física escolar, como bem comenta Daólio (2003, p. 28), parece se aproximar do pensamento rousseauiano iluminista do séc. XVIII, cuja proposta era a de separação entre a ordem natural e a ordem social do ser

humano. Sendo a criança naturalmente especialista em brincar e fantasiar e a escola tradicional a representante da ordem social, pelo contrato social, a impediria de se desenvolver naturalmente. Considerando de certa forma que a escola se constitui sócio-culturalmente, mas os indivíduos são naturalizados.

A Abordagem Crítico-Superadora<sup>10</sup> também uma das principais tendências opositoras ao modelo tecnicista da Educação Física escolar, segundo Resende (1994) está alinhada à perspectiva dialética ou histórico-crítica da educação, utilizando-se do discurso da justiça-social como ponto de apoio, e fundamenta-se no marxismo e no neomarxismo tendo recebido, no Brasil, grande influência dos educadores José Libâneo e Demerval Saviani.

Segundo Soares (Coletivo de Autores, 1992) entende a Educação Física como um componente curricular que trata do conhecimento denominado Cultura Corporal tendo como temas: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte, a mímica e a capoeira. Entendendo a expressão corporal como linguagem e conhecimento universal, aponta a necessidade de transmissão deste patrimônio cultural para que os alunos possam assimilá-lo. Esta pedagogia também levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação, por isso é considerada como “política”, e que explicitamente declara a pretensão da Educação Física escolar intervir para “[...] contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares [...]” (SOARES, 1992, p.40).

Outra questão defendida pelos autores é que a pedagogia da Educação Física escolar deve discutir, não somente questões de como ensinar, mas como adquirimos os conhecimentos ensinados, possibilitando o que consideram uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade. A valorização do contexto sócio-cultural e o resgate histórico também aparecem como referências, sempre para apoiar ou subsidiar questões sobre a luta de classes. Por essas questões o Coletivo de Autores (1992) compreende a abordagem Crítico-Superadora como um projeto “Político-Pedagógico”, e Darido (2003, p.9) sintetiza as características dadas pelos autores como peculiares à proposta:

Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os

---

<sup>10</sup> Para outras informações ver *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992); *Educação Física Cuida do Corpo...e Mente* (Medina, 1983) e *Prática da Educação Física no Primeiro Grau: Modelo de Reprodução ou Perspectiva de Transformação?* (Costa, 1984).

elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Esta pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete.

Tal projeto Político-Pedagógico entende que existe a construção de valores e significados, enfatizando às discussões de classe social, tendo seus julgamentos centrados em questões econômicas, visualizando superficialmente a complexidade das relações humanas e sociais. Tornando, a cultura, um artefato secundário que seria decidido também pelas relações financeiras mundiais. Sob esse olhar os adeptos da abordagem, propõem que para a seleção dos conteúdos das aulas de Educação Física seja considerada a relevância social do conteúdo, sua contemporaneidade e sua adequação as características sociais e cognitivas do aluno. Todas as considerações relacionadas diretamente às questões de classe, mais especificamente, com as classes menos favorecidas economicamente.

Apontamentos para a organização do currículo escolar também estão presentes na obra de 1992. A referência é sobre a necessidade de fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar seu acervo de conhecimento. Valoriza as produções de fora da academia, sinalizando para a comparação entre os conhecimentos populares e científicos, para assim ser extraído um novo conhecimento, o conhecimento importante para o aluno.

Esta abordagem, como afirma Daolio (2004), trouxe uma grande contribuição à Educação Física escolar ao discutir a Cultura Corporal como construção histórica da humanidade, sendo todos os seus temas “fenômenos que se impõem aos alunos como necessários para sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do ser humano” (p.31). As lutas de classe universalizadas como fim maior das discussões, aspectos como representação, sentido e significados das produções humanas ficaram presos ao discurso do acúmulo de conhecimento, sem a devida preocupação com questões de ressignificação possíveis, sem a preocupação com a diferenciação de gêneros, orientação sexual, religião, idade, bairros, cidades, estados e países, que certamente carregam elementos significativos às representações produzidas historicamente pelos alunos. Tendo os alunos condições de superar as condições em que vivem a partir da conscientização dos mecanismos econômicos que os colocam em posição de subordinação.

Daolio ainda traz algumas considerações sobre a fundamentação evolucionista que considera a cultura como produção material dos povos e que por isso até o fim do século XIX subsidiava os discursos sobre os graus de civilização dos grupos, como o pensamento da época em que Marx com muita propriedade escreveu sobre os mecanismos do capitalismo sobre a humanidade. Mas, as considerações a respeito da cultura desta pedagogia levadas a prática pedagógica podem contribuir para a formação de, e segregação cada vez maior dos grupos devendo, por exemplo, os alunos das classes economicamente subalternizadas aprenderem o que historicamente foi produzido e acumulado; os das classes economicamente favorecidas estudarem somente o que foi produzido e acumulado historicamente pelo seu grupo. Caso a abordagem Crítico-superadora não secundarizasse outros possíveis agrupamentos sociais além das classes econômicas, poderíamos ter conteúdos específicos e exclusivos para cada um deles. Negros estudariam negros, indígenas estudariam indígenas, mulheres estudariam mulheres, provavelmente crianças não estudariam crianças e um próximo passo desastroso, nesta direção, seria a segregação em escolas e espaços sociais específicos.

A abordagem Crítico-Emancipatória<sup>11</sup> é mais uma vertente da chamada tendência crítica para Educação Física escolar, que a partir da contestação da hegemonia das ciências naturais também propõe a inserção das ciências humanas e sociais na fundamentação das questões pedagógicas para a área, principalmente para o ensino do esporte. Esta abordagem de viés crítico, no entender de Darido (2003), assim como a abordagem Crítico-Superadora, propõe

[...] um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim uma Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais. (p. 15)

Apesar desta proposição ser semelhante para as duas abordagens, em alguns aspectos a Superadora e Emancipatória apresentam divergências, percebendo-se ao longo do trabalho de Kunz (1994). Além de escrever sobre sua proposta para o ensino

---

<sup>11</sup> Para maior aprofundamento ver as obras de Elenor Kunz: *Educação Física: ensino e mudança*, 1991 e *Transformação didático-pedagógica do esporte*, 1994.

do esporte, fundamentado na teoria crítica da escola de Frankfurt<sup>12</sup>, apresenta o que para ele são algumas das limitações da tendência Crítico-Superadora.

Durante seus trabalhos o autor trata com profundidade a questão do movimento humano, entendendo que qualquer análise do movimento somente por seu componente físico, de forma direta e objetiva, não considera a complexidade do ser humano em movimento, apoiando-se em diferentes autores para interpretar o movimento como um diálogo entre o ser humano e o mundo.

Movimento é, assim, uma ação em que o sujeito, pelo seu “se-movimentar”, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio (TREBELS apud KUNZ, 1991, p. 163)

A pessoa que se movimenta não pode ser vista isolada de um determinado contexto, somente a partir de análises biomecânicas, fisiológicas ou comportamentalistas. O movimento corporal humano está inserido em complexas relações de poder e de significação, com intencionalidades que constroem o sentido e são constituídos a partir de determinados referenciais.

Para Kunz, através da concepção Crítica-Emancipatória referenciada na dialética-comunicativa, os alunos teriam condições de se libertar das falsas ilusões, interesses e desejos que os são apresentados pelos conhecimentos aprendidos. O esporte nas aulas de Educação Física escolar deve passar por uma transformação didático-pedagógica para contribuir nessa emancipação dos alunos, ao compreenderem a intencionalidade do objeto estudado. Afim de que todos se apropriem do elemento da cultura que está sendo discutido as aulas devem favorecer o agir comunicativo, que para o autor é desenvolvido através do uso da linguagem.

---

<sup>12</sup> Segundo TAFFAREL (s.d.), a Escola de Frankfurt se associa diretamente à chamada [Teoria Crítica da Sociedade](#). A escola emergiu no [Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt](#), fundado com o apoio financeiro do [mecenas judeu Felix Weil](#) em 1923. Em 1931, [Max Horkheimer](#), discípulo de Guile, tornou-se diretor do Instituto. É a partir da gestão de Horkheimer que se desenvolve aquilo que ficou conhecido como a [Teoria Crítica](#) da Sociedade, comumente associada à Escola de Frankfurt. Com [Erich Fromm](#) e [Herbert Marcuse](#) inicia-se uma frente de trabalho que associa a Teoria Crítica da Sociedade à [psicanálise](#). Fromm, precursor desta frente de trabalho, logo se distancia do núcleo da Escola, e este perde o interesse pela Psicanálise até o início dos trabalhos de Marcuse que permanece nos EUA e posteriormente retornou ao Instituto na Alemanha em 1948, foi o mais significativo dos frankfurtianos, do ponto de vista das repercussões práticas de seu trabalho teórico, já que teve influência notável nas insurreições anti-bélicas e nas revoltas estudantis de 1968 e 1969. Adorno continuará o trabalho iniciado na Dialética do Esclarecimento, de reformulação [dialética](#) da razão ocidental, em sua Dialética Negativa, sendo considerado ainda hoje, o mais importante dos filósofos da Escola. Com a sua morte, começa o que

Para esse fim as orientações didáticas para os professores é que permitam aos alunos vivenciarem o que está sendo proposto, confrontem o que sabem e conseguem com as possibilidades do que foi proposto, o que o autor denomina de transcendência de limites e que Darido (2004, p. 16) resume assim:

Concretamente a forma de ensinar pela transcendência de limites pressupõe três fases. Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem.

Após a breve exposição de como o professor deve conduzir a aula que corrobora com a leitura que fiz das obras de Kunz, algumas questões surgem, como: quem está autorizado a interpretar a interpretação que os alunos irão fazer depois de experimentar o que foi proposto? Esta autorização foi dada por quem? Por quê? Quem determinou o que deve ser experimentado? De que cultura e da cultura de quem estamos falando ao propor o “entender o significado cultural da aprendizagem”? Neste sentido Kunz (1994), crítica o Coletivo de Autores, por reforçarem a dicotomia entre mente e corpo, ao defenderem a existência de uma Cultura Corporal, subentendem que existam outras culturas que não sejam corporais, como a intelectual. Não existindo para ele “[...] nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal [...]” (p. 19). É nesta perspectiva que o autor aponta o conceito de cultura do movimento:

[...] todas estas atividades do movimento humano, tanto do esporte, como em atividades extra-esporte (ou no sentido mais amplo do esporte), e que pertencem ao mundo do “se-movimentar” humano, o que o Homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo, as resistências que se oferecem a estas condutas e ações [...]. (KUNZ, 1994, p. 62)

Tal abrangência ao caracterizar a Cultura do Movimento, objeto da Educação Física escolar para o autor, pode sinalizar uma relativização da área, em que toda ação humana que nela esteja envolvida algum movimento corporal seja objeto da Educação Física na escola. Mas, para não seguir nesse viés Kunz declara a importância da compreensão dos gestos como naturais, em detrimento dos movimentos artificiais –

---

alguns chamam de segundo período da Escola de Frankfurt, tendo como principal articulador o antes assistente de Adorno e, depois, seu crítico mais ferrenho: [Jürgen Habermas](#), a quem Kunz faz referência.



produzidos para as práticas esportivas, devendo ser exaustivamente repetidos e constantemente treinados nas aulas. “A insistência e a repetição de movimentos do mundo objetivo destrói a cultura do movimento dos praticantes”. (KUNZ, 1994, p. 95)

Ao afirmar a oposição entre movimentos naturais e artificiais, como motivo para destruição de uma determinada cultura do movimento, assumi-se a consideração que alguns movimentos são melhores que outros, como se cada um fosse determinado exclusivamente de uma dada cultura pura de movimento e ao serem praticados, um – o artificial – acabaria se sobrepondo ao outro – o natural – que acabaria desaparecendo. Tais considerações sobre melhor ou pior, certas ou erradas, desconsideram a possibilidade de entender o movimento corporal humano construído e interpretado pela dinâmica cultural.

As abordagens marcam de maneira contundente possíveis ressignificações em relação à perspectiva tradicional da Educação Física na escola, espaço educativo perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes – gerações, gênero, classe econômica, etnia, portadores de necessidades especiais, que tecem uma gama complexa de teias de significações. Com a sua abordagem biológica e com o ensino de técnicas, vinha servindo para a manutenção do desequilíbrio nas relações de poder entre esses grupos, reproduzindo cada vez mais casos de submissão, segregações e injustiças.

O conceito de Cultura Corporal, Cultura do Movimento ou ainda Cultura Corporal do Movimento surge num contexto de mudanças e luta por afirmação da Educação Física no campo escolar. Questões sobre como ensinar os conteúdos e para que ensiná-los – finalidades além do espaço escolar estão articuladas nas discussões a partir da década de 1980. Outras questões como por que ensinar determinados conteúdos – como são construídas as finalidades do “para que ensinar os conteúdos”, como tais conteúdos são privilegiados em detrimento de outros - e a quem estamos ensinando nas aulas de Educação Física ainda não parecem recorrentes nas discussões sobre as possíveis abordagens pedagógicas para Educação Física enquanto componente do currículo escolar ou quando surgem são carregados por uma carga de obviedade que os naturaliza a partir de uma determinada lógica cultural.

A naturalização proposta nas abordagens pedagógicas, aqui apresentadas, para Educação Física escolar sobre a corporeidade humana vem sendo constituídas em

um modelo de ciência construído e firmado na modernidade que desconsiderou o corpo humano como campo de construção de conhecimento por pertencer à dimensão humana relacionada ao irracional e carnal e, também investiu fortemente nele com propósitos de adequação a uma ordem disciplinadora, enviesada por rígidos padrões de comportamento e gestos, o que significa uma tendência ambivalente no entendimento e trato com o corpo. Significados que no modelo cartesiano aplicado a dicotomia corpo X mente são entendidos como opostos e as tentativas de relação geram discussões ambíguas.

A posição de separação entre corpo-mente, radicalmente assumida desde Descarte, foi sendo constituída tendo a objetividade, a matematização e a mecanização como pilares importantes para a construção de um modelo de compreensão do mundo. Características da racionalização moderna que Neira e Nunes (2009, p.158) apontam na descrição do projeto da modernidade sendo,

[...] somente a racionalidade podia gerar melhorias sociais e promover o progresso. Ao isolar a razão do sujeito, o projeto moderno eliminou as particularidades individuais e coletivas, voltando-se para a busca do conhecimento universal de todos os fenômenos e de si mesmos.

Neste contexto foi necessária a construção de um método para a determinação do conhecimento válido, a hibridização entre tradições empiristas e o racionalismo matematizante, sofisticou o pensamento e constrói o método experimental, entendido como o único capaz de desvendar caminhos de acesso ao conhecimento científico, que estando externo ao sujeito, independeria dele, acabando por desconsiderar o próprio sujeito nesta produção. Sendo o próximo capítulo uma possibilidade de aproximação dessa história da Educação Física com a produção epistemológica na perspectiva de ciência moderna, apresentarei também outra perspectiva de produção de conhecimento, o pós-estruturalismo que confere ao tempo histórico uma perspectiva pós-moderna.

## **CAPÍTULO II – A MODERNIDADE e a PÓS-MODERNIDADE para uma Educação Física escolar**

Apesar da tentativa em banir do espaço do conhecimento científico a fé e os cânones religiosos, do humanismo moderno, a nova ciência inaugurou outro tipo de obrigatoriedade e subserviência ligada ao poder do conhecimento. O legado da modernidade foi a crença na possibilidade ilimitada do conhecimento, validado como verdade a partir da utilização de uma metodologia científica dada como correta e de um tipo de racionalidade que privilegiou uma dimensão intelectual tida como pura, sem interferências culturais. Essa crença veio a ser difundida em detrimento ao modelo de racionalidade baseado na fé e na religião, que ocupava lugar de destaque na Idade Média. Por meio do uso da racionalidade humana para manipular e modificar a natureza, acreditou-se na possibilidade de se alcançar a tão desejada verdade e, através dela, o controle da vida e até mesmo da morte – o controle do corpo.

A valorização de um tipo de racionalidade durante alguns séculos, que privilegiava como única dimensão de conhecimento a *res cogitans* (DECARTES 1979), perdeu e marcou profundamente o mundo Ocidental. Acreditando, pelo pensamento dicotômico, que seria em oposição a ela, surge outra concepção de corpo para Descartes, a *res extensa* (DECARTES 1979), cuja natureza é descrita como desprovida de essência, coisificada. A partir de então, essa concepção vai se aprofundando e, com a mecânica newtoniana, o corpo equipara-se a uma máquina.

Se for correto afirmar que essa dicotomia surge ainda na Antigüidade, é igualmente certo dizer que, com Descartes (1596), ela torna-se uma ‘verdade’, invade os vários campos do conhecimento humano e impõe-se como premissa básica de quase tudo o que é construído posteriormente. É a partir dessa perspectiva que ainda hoje a visão de corpo e conhecimento é predominantemente veiculada pelas atividades físicas próprias do que conhecemos por Educação Física, e também pelo o que a escola e a ciência entendem por construção de conhecimento, supostamente desvinculada da matéria e do corpo.

Ao resgatar um breve percurso histórico sobre o corpo é possível fazer tais considerações por diferentes autores e suas obras que foram assumindo a posição de “clássicos” incluindo até as ressignificações ocorridas no contexto de um mundo cristianizado, com bases teológicas fortemente registradas, no período medieval. A Igreja entendida como a instituição detentora do saber e, portanto, de um forte poder, sinalizava um forte entrelaçamento entre conhecimento e fé, perceptível até os dias atuais.

Outro momento histórico de releitura dos clássicos, chamado de Renascentista, considerado o berço do que conhecemos por ciência moderna, tem como característica representativa de interpretação sem o viés religioso. A concepção de razão instaurada a partir das novas interpretações consolidou uma perspectiva cujo ‘verdadeiro conhecimento científico’ estaria em oposição às concepções fundadas em preceitos religiosos e tudo o que não provinha da razão humana.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2003), a modernidade pode ser caracterizada pela separação do sujeito com suas dimensões afetivas da chamada razão, cujo projeto de controle do ambiente e de si mesmo possibilitaria o distanciamento e a polarização de conceitos e especificamente das dimensões do ser humano.

Tendo como um dos pilares a regulação, a modernidade seria dada pelo equilíbrio entre o Estado, o mercado e a comunidade, sendo os comportamentos sociais controlados a fim de garantir a participação coletiva e o exercício da cidadania num Estado democrático, cujo mercado proporcionasse oportunidades iguais a todos. Porém, Neira e Nunes (2009, p.157), sinalizam que houve um desequilíbrio na importância de cada uma dessas esferas:

À medida que a modernidade se identificou com o capitalismo, o pilar da regulação foi abalado e padeceu diante do jogo de forças entre Estado, mercado e comunidade, pendendo para o princípio do mercado, em detrimento do Estado e da comunidade.

A emancipação, outro pilar de produção e reprodução de concepções no qual a modernidade é apoiada vem sendo constituída a partir três princípios: de racionalização da vida social, com o direito moderno; a racionalização da ciência moderna e a produção de suas técnicas e; a racionalização das produções artísticas e literárias.

Estes dois pilares garantiram aos sujeitos certezas, que nas representações da modernidade foram os responsáveis por livrar os sujeitos das catástrofes naturais e da fome, entendidos até então, como desígnios de Deus que assolavam a humanidade até o período medieval. Sendo detentores dos conhecimentos construídos para subjugar os elementos da natureza de acordo com seus desejos e necessidades, os sujeitos chegariam à emancipação. À exemplo da regulação, a emancipação, outro pilar da modernidade também sofreu com o desequilíbrio, tendo sido destacada a racionalização científica e técnica em detrimento dos outros dois princípios deste pilar.

Para Boaventura Sousa Santos (2003), o pensamento moderno busca afirmar a ordem e o controle, e para tal elabora teorias e explicações. Tentando resumir o funcionamento do universo e do mundo social em um único sistema de compreensão, formulado por esta visão científica racional do cientista cético e desinteressado.

## **2.1 O distanciamento do “corpo do sujeito” numa Educação Física escolar da Modernidade**

Visando a exatidão dos resultados obtidos nas pesquisas, consolidadas pela racionalidade técnico-científica da modernidade o sujeito deveria ficar distante do seu objeto de estudo, para que suas opiniões, sentimentos e experiências anteriores não atrapalhassem no desvelar do fenômeno pesquisado. Para Neira e Nunes (2009, p.158) a partir de Descartes (1596 - 1650), o método passa a ser a garantia desse distanciamento entre sujeito e objeto, caracterizando o método moderno em:

- a) No emprego de uma linguagem matemática (medidas precisas, instrumentos, controle de variáveis e construção de algoritmos para modelar as regularidades observadas), extraídas das relações construídas pela cultura da época (a ascensão da burguesia intensificou o comércio, criando a necessidade dos conhecimentos matemáticos para a realização dos negócios, do controle do tempo e das distâncias);
- b) Em uma visão mecanicista do Universo onde existiam leis (regularidades) a serem desvendadas pelo homem, o que lhe daria o poder de fazer previsões sobre a natureza e sobre toda a humanidade;
- c) Em uma visão reducionista de fragmentar em partes cada vez menores o fenômeno a ser controlado/investigado, mediante a concepção de que o conhecimento das partes poderia contribuir com o conhecimento do todo.

A dicotomia corpo X mente e o discurso científico da modernidade para a Educação Física possibilitou juntamente com elementos históricos brasileiros que fosse construído na área “o discurso das técnicas” primeiramente ginásticas e mais tarde esportivas, diminuindo a importância de qualquer outra expressão corporal que não fosse fundamentada nos princípios da modernidade, em consequência às advindas de outras realidades culturais. Nesse sentido Neira e Nunes (2003, p.159) apontam a necessidade dos profissionais se adequarem a está proposta:

As decorrências desse processo para a Educação Física são visíveis, por exemplo, no privilégio das práticas formativas direcionadas ao mercado produtivo. Valoriza-se a formação técnico-científica como a única digna de crédito e passível de colher reconhecimento e dividendos sociais. Aqueles profissionais que se apresentam sob outra ótica não são sequer considerados.

A relação entre a dicotomia corpo-mente e o entendimento de mundo gestado e difundido pelos mecanismos atribuídos à produção de conhecimento da ciência moderna, que afetaram a Educação Física fica bem caracterizada por Najmanovich (2001) tratando da excessiva objetividade característica desse momento, entende o sujeito como dispensável da produção do conhecimento e, conseqüentemente, da experiência humana. Para a autora,

O corpo que surge deste modo de experimentar e conceber o mundo é um corpo sem vísceras, uma casca mensurável, um arquétipo de ‘valores normais’, um conjunto de aparatos. Um corpo separado da psique, da emocionalidade, do conhecimento. Um corpo abstrato e desvitalizado (p. 18).

Outra característica do mundo moderno, que reforça e é reforçada pela compreensão da imagem corporal mecanizada e fragmentada é o individualismo. Silva (2003) aponta como fomentadora desta característica no decorrer da modernidade um fenômeno conhecido como ‘nascimento do indivíduo’, uma representação social em que a centralidade desloca-se do divino para o humano, a razão instrumental manifestada na materialidade corpórea do ser humano, toma o lugar da alma e agora é a autorizada a dominar o corpo. De modo que é a “autonomia do sujeito cognoscente que fornece o substrato filosófico do indivíduo moderno separado de tudo e de todos” (p.11).

As representações sociais sobre o corpo são diversificadas, podemos considerar que na medicina, através do discurso higienista de cunho individual e social, tendo nos hábitos corporais e sexuais seu foco principal e; através da educação,

imprimindo fortes traços corporais e higiênicos às práticas institucionais. Durante a modernidade, ainda em meados do século XIX, estas questões corporais vão recebendo gradativamente mais atenção, sendo os conceitos estudados decorrentes de relações cada vez mais complexas e ambivalentes de representação simbólica de controle pela razão empírica e pela imposição de leis.

Foucault<sup>13</sup> através do termo ‘disciplinas’ designa os mecanismos normatizadores que a sociedade moderna institucionaliza em seu discurso, promovendo o controle minucioso tanto do corpo individual quanto do corpo social. Tais técnicas disciplinares utilizadas desde o século XVIII, por diversas instituições, atuaram sobre os indivíduos sob discursos de torná-los autocontrolados, obedientes e conformados aos preceitos sociais. Estas técnicas apresentavam um propósito velado em sua característica particular de se tornar invisíveis, repassando ao interior do indivíduo o imperativo de domínio, culpabilizando os que fracassam. Foucault ainda relata que o processo desenvolvido visa um “investimento político do corpo” ligado à sua utilização através de um saber que extrapolou as questões meramente funcionais e atuou no controle da capacidade de representação humana, forjando um ser dócil, obediente, forte e capaz fisicamente.

O momento histórico caracterizado como Renascimento, de acordo com Braunstein e Pépin (2001) sob o viés filosófico e científico, foi de grande importância para que o pensamento humano pudesse resignificar a cosmologia medieval, redimensionando o universo e a existência do homem. O encontro com outras dimensões do conhecimento humano, como as magias, superstições e bruxarias que auxiliaram na destituição do pensamento aristotélico, sob a ótica da modernidade crítica parece contraditório, já que eram embasadas no testemunho, no ideal retórico e não exatamente no ideal científico metodológico pretendido. Os critérios de aceitação e embasamento das novas verdades sinalizam para a ambivalência das representações que hora são julgadas pela retórica não religiosa, hora aceitas somente pelo enquadramento nos métodos científicos.

O espírito renascentista ligado a ideais aventureiros contribuiu para a busca por novos mundos e à descoberta de novidades, tanto relacionadas a outras terras além-mar quanto a novas invenções e formas de expressão e vida, o que possibilitou o contato

---

<sup>13</sup>As obras aqui utilizadas foram: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

e o desenvolvimento cultural na fronteira<sup>14</sup>. Do antigo apego aristotélico ao concreto e ao exacerbado senso de realismo passou-se, nessa época, à concepção inversa, em que o abstrato e o irreal se tornaram os fundamentos principais.

A ausência de certezas e a constante hibridização cultural influenciada e influenciadora das modificações ocorridas na cosmologia da Idade Média desarticularam a ontologia que delimitava os critérios valorativos. A ciência moderna beneficiou-se da desestruturação da hierarquia aristotélica provocada por essa atmosfera deslizante e inspirada em fontes filosóficas da Antigüidade, o pensamento humano foi levado a representação da revolução em que o caminho deveria ser na direção de novos paradigmas sistematizados absolutos que estabelecessem as comprovações das verdades dos conhecimentos produzidos. Abriu-se caminho para que a contestação ao “Cosmos” apresentada através de cada vez mais elaboradas teorias e descobertas, iniciando o percurso para a consolidação de uma nova forma de produzir os conhecimentos humanos.

Nessa perspectiva, a grande contribuição atribuída a Renascença é a de ter possibilitado aos homens um instrumental mental capaz de lhes permitir revolucionar a compreensão do universo e de incentivá-los a novas descobertas. A geometrização e a matematização, como linguagens para entender o mundo, típicas da ciência moderna, emergiram como resultado da revolução mental. O ambiente e o espírito fantástico do Renascimento, aliados às descobertas marítimas, bem como à volta aos escritos genuínos dos filósofos antigos, especialmente os de Platão, favoreceram enormemente o modelo de ciência então emergente. Enfim, tais características formavam, em conjunto, a especificidade fundamental deste momento histórico vivido pela humanidade.

---

<sup>14</sup>Barth (citado por SILVA; FERREIRA, 2001, p. 68), ao fazer considerações sobre etnias coloca as fronteiras como “não [sendo] limites que separam, mas espaços de contato, de intercâmbio, de interação e de troca. O que podemos considerar um acidente, pois os ideais não eram construir espaços de afirmação da identidade e da diferença”, mas subjugar e modificar características consideradas inferiores. Para outras considerações ver Brand (2001) que também ressalta o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo.

O conceito de fronteira neste trabalho é entendido de acordo com Laraia (1953):

[...] qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação. Assim sendo, a mudança que é inculcada pelo contato não representa um saldo de um estado estático para um dinâmico, mas, antes, a passagem de uma espécie de mudança para outra. O contato, muitas vezes, estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas.

O uso do termo fronteira parafraseando Tassinari (2001, p. 68), não está relacionado a limites, mas a espaços de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, onde se estabelecem formas diversas de trânsito de conhecimentos, tradições, de organizações habitacionais, familiares, religiosidades, afetividades, etc... Fronteiras culturais são, assim, espaços socialmente construídos pelos grupos em relação, podendo, em cada fronteira estabelecida, se constituírem espaços totalmente diferenciados dependendo de quem é o outro.



Nesse cenário renascentista, a visão de corpo se modificou, acompanhando a forte atmosfera aventureira e mágica que pairava sobre o mundo. Brandão (2003) adverte que, apesar de isso valer para qualquer época histórica, especialmente para o Renascimento, seria leviano e equivocado considerar uma única perspectiva de corpo, visto serem tantas as modificações e de tamanha dimensão.

No entanto, ele sugere ser a grande novidade do período o despojamento na observação do corpo humano em oposição à simples descrição a partir de um ideal divinizado, como se fazia na Idade Média. Essas mudanças, para além de produzirem uma ciência sobre o corpo, tornaram-se fontes para a nova ciência que se desenvolveu anos mais tarde.

No Renascimento, tanto na medicina como na arte, é possível observar uma forte ruptura com os pressupostos sacralizados da Idade Média. Brandão (2003, p. 293) assim expressa o momento:

O corpo medieval era habitado por uma alma divina com a qual o artista, o cientista e o intelectual, fazendo-se análogos de Deus, acreditavam fundir-se ao produzir suas obras. Para isso, eles renunciavam ao princípio da subjetividade e subordinam-se a uma lei heterônoma na qual o indivíduo se vê compreendido. O Renascimento dessacralizou esse corpo, juntamente com a natureza, o espaço e o tempo. Para isso aquela alma divina foi substituída pela alma do *éthos*, da *natura* e do *páthos*. (...) O que resta do corpo é o resíduo sobre o qual a ciência moderna se erguerá: um corpo sem alma e reduzido à mera facticidade. Esse corpo se expressa tanto na *res extensa* de Descartes como na representação que lhe dá o médico holandês nas suas lições em Pádua e nas figuras de seus livros. (...) Esse corpo, desprovido até mesmo da morte, proverá a ciência, a arte e a filosofia modernas.

A partir dessa “revolução mental”, os fundamentos surgidos poderiam ser o alicerce para respostas às indagações e manutenção de uma nova ordem superior, o intelecto ganha ainda mais força na relação dicotômica com o corpo. O contato com o outro-corpo-cultural fez com que fosse necessária a reafirmação do eu-corpo-cultural, negando este outro, não o reconhecendo como um outro eu. A semelhança na constituição corporal dos seres humanos, culturalmente hierarquizados, pode ser compreendida como mais um estímulo à inferiorização do corpo e à constante produção de teorias essencialistas, que distanciavam a produção intelectual da corporal. Mas ao mesmo tempo em que paradigmas culturais eram elaborados o contato corporal aproximava os indivíduos. Então era necessário cercear tal estreitamento, domesticar,

esquadrinhar este outro-corpo, sob a égide da hierarquização e dicotomização do pensamento moderno.

## **2.2 O Corpo na Escola – A Disciplinarização da Modernidade na Educação Física escolar**

Santin (1993), afirma que se é aceitável o valor superior da racionalidade em relação ao corpo subalterno, devemos aceitar também que este deve ficar submisso e dependente da razão. Significando que os homens que possuem uma racionalidade mais desenvolvida são superiores aos demais, e que os outros lhe devem submissão e obediência. Como cada grupo social (crianças, adolescentes, homens, mulheres, idosos, brasileiros, paraguaios, cegos etc.) apresenta particularidades, esta submissão e obediência só serão possíveis através de regras disciplinares cujas bases são definidas por princípios de racionalidade definidos por aqueles que, pelo estudo e pelo conhecimento de uma determinada lógica, se autorizam e dão autoridade aos que se submetem aos seus desígnios. Os instintos, as emoções e os sentimentos também precisam ser enquadrados pelos procedimentos disciplinares que, acabou encontrado na escola uma instituição que foi sendo adequada para tal, não sendo única, mas a que recebe o foco deste trabalho.

Contribuindo para a contra-argumentação sobre a inferiorização do corpo Gonçalves (2000, p.13) aponta que a forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas sim, uma construção social, resultante de um processo histórico. Assim, é reafirmada a proposição de Santin (1993) que os conceitos sobre o corpo, produzidos na modernidade, que o inferiorizam são produzidos por um determinado viés, que através de mecanismos específicos pretendem controlar e subjugar os sujeitos.

Na instituição escolar, local da pesquisa deste trabalho, estas relações de poder podem ser observadas em questões sobre o estabelecimento do tempo, espaço e mecanismos de punição ali utilizados como táticas de controle e disciplinamento de corpos estudantes, sugerindo que o investimento sobre os corpos torne os sujeitos representantes de identidades dóceis e úteis. “Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma

ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador.” (FOUCAULT, 2004, p. 130).

No século XVIII já se percebia uma grande preocupação com a disciplina corporal, de modo a organizar uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Segundo Foucault (2004), o modelo das celas nos conventos, quartéis, hospitais e fábricas eram seguidos pelas escolas, servindo para reforçar a determinação do lugar de cada um, a ordem nas fileiras, a repartição das tarefas, os gestos mais úteis, não só para garantir uma melhor economia do tempo e dos gestos, mas também para tornar as pessoas mais submissas.

As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras" criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2004, p. 126).

O espaço da escola, seguindo o modelo dos conventos, quartéis e prisões, foi sendo transformado num espaço homogeneizador onde as diferenças deveriam ser eliminadas. “Não há relação com o outro se seu rosto é ignorado. [...] Já não há somente uma violência de onde o outro deve, por força, reduzir-se ao mesmo, ser o mesmo.” (SKLIAR, 2002, p. 208). A escola assume característica de um espaço mais eficaz dentro da perspectiva de, ao mesmo tempo, vigiar e moldar a atividade corporal sob o viés dos valores de um determinado grupo social. Mas, cabe ressaltar que nem sempre funciona exatamente para esse fim, uma vez que o contato com o outro, com o diferente que está sendo normalizado, nesses espaços também permite a reconstrução da alteridade. “O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro.” (SKLIAR, 2002, p. 207).

O exercício do poder disciplinar é um ato que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar, ou, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2004, p. 129). Assim como o poder não pretende retirar ou colocar nada em alguém, ele mesmo não é um objeto ou uma coisa que possamos dar ou

retirar, é algo que se exerce, equilibrada ou desequilibradamente, que funciona dentro de relações por meio de mecanismos que estão presentes nas relações sociais humanas.

Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. [...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro. (FOUCAULT, 2004, p. 129-130).

A determinação dos lugares de cada um, pelo poder disciplinar possibilitou o controle individual e o trabalho simultâneo de todos. O espaço escolar passou a funcionar como uma máquina de ensinar, e também de vigiar, hierarquizar e recompensar. A disciplina que regula a corporeidade reduz o corpo à representação de um corpo de força útil, destituindo-o da grande força política-social que este assume em diferentes contextos culturais.

O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja anatomia política, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (FOUCAULT, 2004, p. 182).

A anatomia política do corpo que possibilita o exercício do poder sobre o corpo de outros, fazendo com que executem o que se quer para Foucault (2004) é conseguida pela configuração da política de coerções. O corpo é o principal objeto, sendo manipulado a partir da lógica racional de determinado seguimento social. Essa anatomia política se apresenta de diversas maneiras e lugares, principalmente nas instituições onde o corpo é exposto às técnicas disciplinares, e a escola é uma delas, de forma a organizar os dispositivos de poder, que sustentam a hierarquização sócio-cultural imposta aos corpos-sujeitos no ambiente escolar.

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2004, p.143).

De acordo com Rumpf (apud GONÇALVES, 2000, p. 33), “a escola, nos últimos 150 anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as idéias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo”. É como se o corpo fosse representado como inútil, e sendo o ser humano, um ser-corporal, este deveria ser subalternizado e controlado pela tirania do pensamento

racional, imposto pela cultura hegemônica. O caráter evidenciado de transmissora de conteúdos assumido pela escola em detrimento ao de produtora de conhecimento, nesse contexto de instituição disciplinar torna-a muito mais punitiva e controladora do que prazerosa e estimuladora, o novo, o diferente são compreendidos como o errado. Descobertas não são valorizadas, estranhamentos devem ser coibidos, os corpos-sujeitos devem assumir identidades normalizadas e úteis a sociedade hegemônica adulta, cristã, branca, masculinizada e capitalista, o que acaba por não acontecer, apresentando resistências, articulações híbridas e constantes deslizamentos identitários.

De acordo com Foucault (2004, p. 25), o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

A disciplina é capaz de aperfeiçoar a ferramenta e docilizar as energias do corpo. (...) a disciplina tem a tarefa de fabricar corpos submissos e exercitados para o desempenho das tarefas específicas que auxiliem a mente e a ordem racional, e também capazes de gestos heróicos em defesa da ordem social vigente (SANTIN, 1993, p. 64- 65).

A escola, instituição historicamente construída, vem atendendo aos interesses de manutenção dos sujeitos submissos. Com essa finalidade procurar mecanismos para que as pessoas aceitem imposições arbitrárias, acreditem que não devam utilizar-se de mecanismos de resistências e que não possam ser estimuladas a contribuir na modificação da sociedade em que vivem. Veiculam discursos de pessoas que devem se contentar com o mínimo necessário para sobreviver, que não questionem, que procurem naturalizar o cotidiano como a si mesmo e, ainda culpabilizam os sujeitos por não conseguirem se ajustar a condição mínima de sobrevivência numa sociedade “igualitária e de muitas oportunidades”.

O controle do tempo escolar, também contribui para isso, permitindo que os conteúdos apresentados como verdades básicas para o desenvolvimento do sujeito social, especificamente “sem corpo”, sejam divididos não por acaso em disciplinas curriculares, subdivididos ainda em anos letivos – antigas séries – sendo uma dessas a Educação Física, cujo objeto de trabalho, como já apresentado, é a Cultura Corporal.

Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja susceptível de utilização e de controle? Como organizar durações rentáveis? As disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo (FOUCAULT, 2004, p. 133).

As disciplinas caracterizam, classificam, e especializam; distribuem em uma escala; repartem em torno de uma norma; hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros e, levando ao limite, desqualificam e invalidam. Para Foucault (2004, p.184), as disciplinas, no espaço e durante o tempo em que exercem seu controle e fazem funcionar as assimetrias de seu poder, efetuam uma suspensão, nunca total do direito. Assim, restaria uma possibilidade ao corpo-sujeito a representação de que tem o direito de querer mudar, tendo o dever de fazer modificações em qualquer condição que se encontre, unicamente através de seu esforço e se necessário sacrifício.

O autor afirma também que a colocação em séries sucessivas das atividades escolares permite um investimento de poder mais duradouro, por alguns dispositivos articulados: possibilita um controle em longo prazo, com mais detalhes e intervenções mais específicas a cada ciclo de tempo determinado como a diferenciação, correção, castigo e eliminação; caracteriza e utiliza os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; acúmulo do tempo e de atividade, sendo possível encontrá-los totalizados num resultado último e utilizá-los como determinantes da capacidade final de um indivíduo.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 2004, p. 135).

O poder articulado diretamente com o tempo escolar, realiza o controle deste, garante sua utilização e como mecanismo de controle e submissão do corpo-sujeito, que está no espaço e é o espaço do eu, da distinção do outro, desumaniza-o. O tempo “moderno se tornou, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço.” (BAUMAN, 2001, p. 16). As forças nos espaços escolares investidas sobre os corpos-estudantes são tão opressoras e iniciam tão cedo, que reconhecê-las é difícil, estando sempre na forma naturalizada sua representação e modificá-las parece impossível. O que possibilita apontar os sujeitos como culpados pelo fracasso, por não se adequarem ao sistema ou ainda por apresentarem mecanismos de resistência<sup>15</sup>.

A escola, assim representada, “empurra” informações que nem sempre tem sentido para o aluno. Este acaba decorando as informações para se sair bem na prova e ser aprovado, “conseguir passar de ano”, mas não porque tem interesse por esses assuntos, mas pelos mecanismos de coação.

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo (GONÇALVES, 2000, p. 34).

A criança, de repente, vê-se num mundo desconhecido, distante da sua realidade, onde o corpo é obrigado a permanecer parado e onde os conteúdos não são os mesmos que ela vivencia. Não bastasse, é avaliada pelo que sabe ou não, pelo que assimilou, decorou, ou não, sobre os conteúdos repassados.

O conhecimento do mundo é feito de forma fragmentada, abstrata, distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário prefixado e restrito. A quantificação e a mensuração são os instrumentos mais adequados para conhecer o mundo. O próprio aluno torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, as operações cognitivas (GONÇALVES, 2000, p. 34).

Assim, a escola repassa seus saberes de forma fragmentada, através da divisão por disciplinas, exercendo seu poder, desde a Educação Infantil, através de

---

<sup>15</sup> Para McLaren (1997), resistência faz parte do processo de imposição de uma hegemonia, toda situação de imposição hegemônica, também cultural, é hostil e por isso articula mecanismos de resistência. Em seu estudo, a hegemonia com que a escola trata os conteúdos, propicia quase nenhuma opção de escolha aos alunos que se identificam com elementos de culturas subalternizadas. Competem em condições desiguais, negando seus conhecimentos familiares, da rua e de outros espaços, mas que aparecem em traços

normas controladoras a fim de disciplinar o que lhe são incumbidos. Tal ação não é desinteressada, pois sendo exercida em meio às relações sociais, objetiva a continuidade da hierarquização dos sujeitos sócio-culturais que estão no espaço escolar pelo controle e submissão obtidas através das representações estabelecidas e impostas sobre o corpo. O que é explicitado por Assmann (1995, p.77) ao afirmar que:

a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervaga tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é, de entrada, falaciosa.

Seguindo esta perspectiva de corpo submisso, a escola impõe restrições ao movimento dos seus alunos, desde os primeiros anos da Educação Infantil, que se tornam cada vez mais cedo na vida das crianças, limitando-os e obrigando-os a seguir determinadas normas que tentam produzir identidades<sup>16</sup> fixas, a fim de obter maior controle sobre eles. “Os procedimentos do poder disciplinar vão tentando interiorizar nos indivíduos, apelando para a consciência, traços que eles não possuem, vão fabricando neles diferenças que os fazem reconhecíveis, para agrupá-los ou para separá-los – para manejá-los.” (BELTRÃO, 2000, p. 44).

Para assegurar o sucesso dos mecanismos que propõem a mesmidade<sup>17</sup> punem-se tudo e todos que estão inadequados à regra, tudo o que se afasta dela, todos os desvios. Para Foucault (2004), a disciplina traz, em si, uma forma específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. Semelhante ao que ocorre em sala de aula, quando no tempo reservado para a aula de Educação Física, a professora regente de sala relata ao professor de Educação Física o comportamento de determinado estudante e, que mais uma vez é repreendido também por esse professor que o impede de participar da aula de Educação Física, devendo ficar em sala de aula, em outro local ou até mesmo a beira da quadra, sentado num canto no chão ou numa cadeira, a fim de refletir sobre seu comportamento desviante.

---

característicos de suas ações, ou apresentam atitudes de negação aos conhecimentos e são colocados para fora do sistema – os transgressores.

<sup>16</sup> “[...] a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade.” (BHABHA, 1998, p. 85). Adiante este conceito será mais discutido na perspectiva também de outros autores como Silva (2008) e Hall (1997).

<sup>17</sup> “Proibir a diferença supõe unicamente afirmar a mesmidade. Instalar-se em um tempo em que só acontece o mesmo.” (SKLIAR, 2003, p. 43).



[...] podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa "economia política" do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos "suaves" de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata - do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (FOUCAULT, 2004, p. 25).

Esse corpo castigado, que paga pela má conduta fica exposto aos demais, mesmo não estando presente para que os outros vejam sua punição. Para o professor no momento do anúncio da pena cria-se a representação da punição para os demais, sendo compreensivo quando Foucault (2004) afirma que se deve compreender que a palavra punição significa tudo o que é capaz de fazer as crianças perceberem e, principalmente, sentirem a falta que cometeram. Tudo que é capaz de humilhá-las e de confundi-las através de certa frieza, indiferença, uma pergunta, uma humilhação.

Foucault (2004, p. 152-153), acrescenta que a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não tem como objetivo nem a expiação, nem exatamente a repressão. Mas colocar em funcionamento cinco operações bem distintas:

- relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos individuais, a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.
- diferenciar os indivíduos uns em relação aos outros.
- medir de forma quantitativa e hierarquizar de acordo com a capacidade, o nível, e a natureza dos indivíduos.
- fazer funcionar, a coação de uma conformidade a realizar.
- traçar limites que definirão a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal.

Concordando com o autor, Beltrão (2000, p. 58), comenta que “o objeto da punição escolar é a inobservância das leis que regulam o cotidiano, o desvio da norma, a inadequação ao modelo, o afastamento do considerado como padrão”. Em função dessa normalidade, podemos verificar os discursos sobre os exercícios direcionados aos alunos nas aulas de Educação Física. São propostas atividades considerando a sua adequação à capacidade do aluno: o estágio evolutivo – que seria próprio da natureza – do estudante, além, da complexidade – também própria da natureza, do conteúdo estudado. Inserido entre essas duas ordens “naturais” de desenvolvimento – evolução e complexidade – estão os regulamentos da escola, da secretaria de educação e do Ministério da Educação que fixam prazos e padrões de aprendizagem que devem ser

obedecidos (calendários, regimentos, programas, planos, critérios de avaliação e outros) e sua inobservância exige castigos específicos.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "in-corretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2004, p. 149).

Mecanismos apresentados como imprescindíveis e que de forma imperceptível, aprisionam, engessam também os professores, sendo utilizado também como regulador para aqueles que não adéquam suas práticas pedagógicas e/ou não conseguem fazer os alunos se adequarem, para que sejam também repreendidos e até mesmo ameaçados, em especial os que não são concursados e por isso não possuem estabilidade funcional, em se tratando de estabelecimentos públicos de ensino. Para avaliar se o professor cumpre o seu papel de transmissor de saberes prontos, e se os alunos assimilam, todos ao mesmo tempo e da mesma forma os mesmos conteúdos, instrumentos de avaliação são usados tendo com base uma norma ou uma média para comparação dos resultados obtidos. É normal quem atinge a média, ou seja, quem é capaz de assimilar o conteúdo ao mesmo tempo e da mesma forma que a maioria.

Esses professores também passaram pelo sistema da educação básica como alunos e possivelmente foram sujeitados a rotineiras situações de controle, normalização e castigo. Muitas foram as formas utilizadas como castigo físico para punir. Ficar de pé de frente para a parede, segurar livros com braços estendidos e paralelos ao chão, palmatória ou régua para bater na palma das mãos, além de ficar de joelhos sobre pedras ou grãos de milho ou feijão durante horas. Para tentarmos compreender as posturas que estes professores assim como os alunos assumem e as identidades que tentam afirmar em determinados momentos é necessária a percepção de que foram construídos ao longo do tempo, a busca pelo entendimento de suas ações, como traz Dayrell (1996, p.140), passa por “compreender esses jovens [ e seus professores] que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais.”[Grifo meu]

Há muito tempo o corpo precisa sentir a consequência das faltas cometidas, há muito tempo os corpos-sujeitos freqüentam os espaços escolares, há muito mais

tempo frequentam os corpos antes alunos e hoje professores. Outras formas de castigo como, repetir diversas vezes a mesma atividade, o mesmo exercício, também eram utilizados e ainda hoje continuam sendo, principalmente quando associado à imobilidade do corpo-sujeito – proibição de participação nas aulas de Educação Física – sob o discurso da conscientização do comportamento modelo.

Nesse contexto, significados são produzidos e reproduzidos, o corpo-sujeito-social, fruto do mesmo, também estará sujeito a afirmar representações pautadas por construções coercitivas por habilidades motoras, sexualidade, religião, etnia, diferenças físicas contestadas e discriminadas socialmente, pela representação do estereótipo<sup>18</sup>.

O castigo disciplinar visa produzir menos a culpabilização e o arrependimento e mais a conformidade, a adequação do comportamento ao modelo escolhido como padrão (BELTRÃO, 2000, p. 58).

Ao mesmo tempo no espaço escolar, ainda de acordo com Beltrão (2000), se ao erro ou desvio corresponde o castigo, ao acerto, à normalização, corresponde o prêmio. A disciplinarização escolar ensina através de exercícios de prêmio-punição. Seguindo a hierarquização dicotômica da modernidade, na escola é lançado mão mecanismos disciplinares que qualificam cada um dos comportamentos, cada uma das atividades a partir de valores opostos extraídos a partir do referencial cultural de um determinado grupo social – boas e más atitudes, bons e maus desempenhos, boas e más respostas, bons e maus trabalhos, boas e más notas. Após o enquadramento, devidamente avaliada e registrada, por membros ou representantes do grupo social determinante, os corpos-sujeitos devem ser enquadrados em perfis, que por sua vez são agrupados e cria-se o perfil do grupo de alunos.

Esboçado esse perfil, divididos os indivíduos por comparação e classificação, os termos “bom” e “mau” já não se referem as atitudes ou a desempenhos, a respostas ou a trabalhos, a notas ou a pontos, mas aos próprios indivíduos (bons ou maus), de modo a diferenciá-los quanto aos seus dons, às suas potencialidades, ao seu nível e ao seu valor (BELTRÃO, 2000, p. 59).

---

<sup>18</sup> Hall (1997) compreende a construção do estereótipo como uma forma de violência simbólica, quando por uso do poder que o autoriza é utilizado em determinados "regimes de representações", para referenciar elementos de outras culturas de maneira descontextualizada historicamente. Atribuindo assim ao “outro” da relação características que engessam sua identidade, a fim de estabelecer o que “eu sou” e o que o “outro é”.

Para Beltrão (2000, p.60), o poder disciplinar da escola, no jogo prêmio-castigo, realiza uma série de operações encadeadas:

- compara: estabelecendo relações de semelhança entre comportamentos e desempenhos individuais em relação a um modelo ou uma norma;
- diferencia: estabelecendo distinções entre os indivíduos, uns em relação aos outros e todos em relação ao modelo;
- hierarquiza: atribuindo uma medida quantitativa ou qualitativa aos desempenhos e comportamentos dos indivíduos, ordenando-os em níveis;
- homogeneiza: após a ordenação por níveis ter sido realizada, realizando uma nova chamada ao modelo, reforçando a conformidade ao padrão;
- exclui: estabelecendo “o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal” afasta do seu meio o indivíduo considerado anormal.

Essa penalidade que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares que compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui, tem como pretensão a busca pela normalização, o esquadramento do corpo-sujeito para reduzi-lo a uma identidade estável e imutável.

Há, ainda de acordo com Foucault (2004, p. 152), um duplo efeito dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos de acordo com as suas aptidões e seu comportamento segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que todos sejam submetidos ao mesmo modelo, e sejam obrigados à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres de todas as partes da disciplina, afim de que todos se pareçam. Considerações que se assemelham as tendências da Educação Física enquanto campo de atuação profissional, já apresentadas. A Higienista – moldando o corpo e preparando-o para o espaço extra-escolar e a Esportivista e a Militarista – com imposições, regras e estereótipos.

As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro

de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2004, 153 – 154).

Desta forma a escola e a Educação Física, com seus exercícios e o repasse de conteúdos que deverão ser assimilados por seus alunos de forma homogênea, esboçadas a partir dessa modernidade, tem nas relações de poder, um mecanismo de disciplina que tenta normalizar seus alunos e professores, para possibilitar a introdução e manutenção da cultura determinada por grupos sociais dominantes.

As representações regentes do espaço escolar, segundo a ciência moderna, parecem ainda compreender o aluno como uma folha em branco, necessitado de controle, a começar pela corporeidade. Conhecimentos fixos e pré-determinados produzidos por representantes da cultura dominante devem ser apresentados e apreendidos pela capacidade intelectual, que depende de cada um. Assim, a escola tornou-se um lugar onde todos devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo e da mesma forma. Todos os corpos-não-sujeitos, os sujeitos-corpo-objeto devem se comportar da mesma maneira, falar do mesmo jeito, ter os mesmos desejos, apresentar as mesmas respostas e acreditar na representação de normalidade a partir dos referenciais apresentados como natural e necessário a evolução dos seres humanos.

Não seria de causar estranheza se for aqui explicitada a concordância com Neira e Nunes (2009), quando escrevem sobre a solidificação nos princípios da modernidade das noções de educação e ensino vigentes e argumentam:

No entendimento de Silva (2007), a escola, tal como se apresenta, é uma instituição moderna por excelência. Ela foi idealizada para transmitir o conhecimento científico, formar um ser humano supostamente racional e autônomo, difundir os princípios liberais da igualdade de oportunidades e moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa do Estado-Nação. É por meio desse sujeito racional, autônomo, liberal e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. (2009, p.166).

Assim, com base em normas pré-estabelecidas, a escola tenta normalizar para silenciar o corpo dos indivíduos que ali estão o que para Santin (1987, p.34) é dificultado, pois:

O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão. *A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa.* O

homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar; *ao ocupar um lugar; o movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido* (grifo meu).

Acreditando nos múltiplos sentidos assumidos pelos conceitos e expressões, incluindo os que envolvem o corpo, a cultura corporal e a corporeidade, tratados como objetos científicos da Educação Física no espaço escolar e concordando com Dayrell (1996, p.140) que ao comentar sobre os jovens que freqüentam a escola afirma que estes são “fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais.” O que possibilita outros contatos, outras experiências e outras representações, abrindo espaço para pensarmos sob outra perspectiva, inclusive a vivência de outro momento histórico, seguiremos com uma apresentação fundamental, para o entendimento dessa pesquisa, de outro movimento intelectual, o Pós-estruturalismo que confere à atualidade uma época histórica denominada de Pós-modernidade.

Não pretendo me ater exatamente sobre o significado do prefixo Pós, mas já é possível adiantar, que não tenho a pretensão de apresentá-lo como algo que vem depois, aprimorado, portador de verdade, tornado tudo antes discutido ultrapassado. Mas, como traz Silva (2003, p.199) “o que deve ser questionado aqui não é a maior ou menor correspondência com o ‘real’, mas as relações de poder que as instituem como ‘realidade’.”

### **2.3 Pós-modernidade e o Pós-estruturalismo – outras possibilidades para uma Educação Física escolar**

Mesmo que não sejam identificados e aceitos imediatamente por nós com um olhar crítico treinando para a modernidade, certos elementos da perspectiva pós-moderna, não é difícil verificarmos em nosso cotidiano situações que poderíamos repensar caso recorrêssemos a uma contextualização pós-moderna. A velocidade e a quantidade de informações, direta ou indiretamente pela mídia eletrônica, aos quais estamos expostos podem nos auxiliar a pensar sobre o hibridismo, a mistura e a fragmentação com as quais convivemos. Podemos ainda estender estas observações a nossa constituição, ao nosso “eu”, as nossas “particularidades”, a emergência de identidades, na perspectiva pós-moderna, descentrada, múltipla e fragmentada.

A pós-modernidade é entendida por Bauman (2007, p. 7) como um momento em que tudo na sociedade “[...] muda num tempo mais curto do que aquele necessário para a sua consolidação...”, nesse momento não é mais admitido a estabilidade, a liquidez é vivenciada, as incertezas são constantes, qualquer coisa pode ser obsoleto e descartado, para ser colocado algo novo em seu lugar.

A caracterização da liquidez influência também nos sujeitos, que são modificados e se modificam constantemente e de maneira rápida, alterando sentidos até então considerados essenciais ou inatos ao sujeito. Assim escreve Hall (2006, p.12-13) sobre as transformações na perspectiva da pós-modernidade:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Os próprios sujeitos perderam o pretense controle das certezas sobre si e as coisas do mundo. O discurso escolar não pode ser mais o de ser ali, o espaço para a aquisição do melhor conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, conhecimento que garantirá o encontro com tais certezas. Possivelmente por isso o resultado do que se vê na escola é uma grande desconexão, entre sociedade e escola, como colocam Barbosa e Gomes (2010, p. 29) apoiados em Bauman (2007):

o mundo fora das escolas” cresceu de um modo inversamente proporcional ao de dentro da escola, que educar para a vida terá outro significado dentro do atual ambiente social em que vivemos.

Outros espaços e instituições também passam pelas incertezas e transformações que vão desestabilizando as sólidas certezas, tornando deslizantes as afirmações, dependentes dos significados que lhe são atribuídos a partir das representações culturais produzidas. Para Gatti (2005 apud BARBOSA e GOMES, 2010. p. 27), “a pós-modernidade apresenta um caráter polissêmico e um aspecto de

movimento cultural que se denomina como algo em acelerada mutação e sem elementos que consigam consolidá-lo”.

As representações polissêmicas, presentes no cotidiano, atuam como mecanismos de identificação, reconhecimento e inserção social. Um compartilhamento constante de significados entre os membros comuns à sociedade, funcionando como mediador na construção social da realidade. Hall<sup>19</sup> (2006) utilizando-se do conceito de *différance*<sup>20</sup> de Jacques Derrida explica que o significado de algo não é fixo. Segundo esse autor, o significado é sempre adiado; não é completo, permitindo sempre deslizaamentos.

Derrida (1973) busca o contexto da diferença que possibilite ultrapassar a dimensão generalista de que tudo é diferente, procura aquilo que na diferença difere uma outra diferença. Tornando assim o signo, aquilo que está presente ou não – o corpo, por exemplo – uma representação da constante desconstrução do binômio significante/significado.

A representação passa a ser entendida como dependente dessa constante desconstrução e não mais apresentada classicamente como a tentativa de trazer “o outro” – o signo – que não está presente, por meio da substituição e da imitação, por outro signo que leve a um mesmo significado permanente, ao ser evocado um determinado significante. Num rito da celebração católica, ao levantar o signo, um biscoito feito de farinha e água (hóstia), o padre emite verbalmente o significante “O Corpo de Cristo” e sugere que os fiéis cristãos ao comerem a carne de cristo, ali substituída pelo biscoito, purificam a alma – significado. Mas a atitude da exposição do signo – hóstia – e emissão verbal do referente “O Corpo de Cristo” em um contexto cultural não cristão poderia levar ao entendimento de outro significado, que não o de “purificação da alma”.

Para Derrida a desconstrução não é análise, nem crítica, nem método de interpretação literária, ela “[...] se impôs como sendo o movimento dos acontecimentos, aquilo que acontece no pensamento e nas artes em qualquer momento histórico.”

---

<sup>19</sup> Tais apontamentos são feitos por Stuart Hall (2006) ao discutir o reconhecimento de identidades não fixadas em oposições binárias. Tema que será discutido mais adiante neste trabalho.

<sup>20</sup> Nesse trabalho ao fazer referencia e este conceito utilizei o termo “diferença de Derrida ou diferença para Derrida”.



(SÓLIS, 2010, p.70). Estando a Educação Física inserida na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, devendo trabalhar as “linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores”. (p. 87). E sendo a linguagem,

[...] considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 1999, p. 125).

Ao explicitar a inserção da Educação Física como componente curricular relacionado à linguagem, torna-se interessante apresentar outra corrente de pensamento contemporâneo que juntamente com o pós-modernismo, vem a contribuir com as discussões até aqui explicitadas, o pós-estruturalismo.

Veiga-Neto (1995) comenta que constantemente, análises são apresentadas sem distinguirmos pós-estruturalismo e pós-modernismo. E continua, apresentando o primeiro como uma teorização sobre a linguagem e o processo de significação e o segundo como uma mudança de época, abrangendo um grande campo de objetos e preocupações. Mesmo pertencendo a campos epistemológicos diferentes, ambos apresentam características que constroem preocupações com o sujeito crítico, centrado, autônomo e consciente da modernidade.

Mais recentemente foi lançado outro documento, com orientações complementares a este já existente, o PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2002). Na tentativa de justificar o alinhamento da Educação Física juntamente com outros componentes na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foi atribuído uma visão universalista aos conceitos de signo, símbolo, gramática, e outros para validar e compreender o estudo da gestualidade presente nas manifestações da cultura corporal. Embora não haja qualquer citação explícita a algum campo filosófico no corpo do texto, essa ênfase na linguagem não verbal como possibilidade de descritora do real, sinaliza para que o corpo seja colocado como um meio para a exteriorização de manifestações que devem ser analisadas dentro de uma única estrutura lingüística com suas regras e princípios.

A ênfase dada à linguagem em diversos trabalhos contemporâneos vem colocando em xeque a posição dos dispositivos lingüísticos como responsáveis pela

descrição da realidade e mecanismos de estímulo a autonomia do sujeito e da sua suposta consciência, pretendidos pela modernidade. Estudos pós-estruturalismo vêm contribuindo para a redefinição dessa natureza da linguagem proposta pelo estruturalismo.

Aqui a linguagem não é mais vista como algo neutro que apenas nomeia o real, aquilo que se vê ou sente, como mostrou o estruturalismo. No estruturalismo, a linguagem normalmente é concebida como neutra e representa a realidade, o que leva a supor a existência de um elo natural entre a dimensão das coisas e a das palavras. Com isso, as coisas, os atos os sujeitos e os gestos são refletidos pelas palavras. A realidade é dada e objetiva, a linguagem a expressa. Ao sujeito do conhecimento, cabe desenvolver suas potencialidades e apreender a realidade. Aqui a linguagem apenas revela o interior dos sujeitos, seus pensamentos e sentimentos. (NEIRA e NUNES, 2009. p.175)

O corpo entendido como mecanismo de exteriorização de pensamento e sentimentos comunica aos outros o que o sujeito quer comunicar, e dentro da estrutura lingüística já pronta será interpretado e transcrito em palavras com significados já estipulados também dentro dessa estrutura, quando necessário.

As indicações pós-estruturalistas sugerem aproximações com a “diferença” de Jacques Derrida e a noção de “poder” de Michel Foucault, possibilitando outros entendimentos sobre as formas de interação de diferentes grupos sociais, nos quais aparecem novas linguagens, com regras distintas e diversas, outras narrativas e outras formas de construção, descrição e interpretação da realidade. O pós-estruturalismo marca assim a denominada “virada lingüística” (BAUMAN, 1998), que descaracteriza os grandes discursos da modernidade, que serviriam para interpretar a realidade naturalizada, por exemplo, através da linguagem científica universal.

A virada lingüística possibilita o reconhecimento de outras formas de comunicação e interpretação, podendo o corpo ser meio, início e/ou fim dos processos de significação, sendo fundamental tornar a comunicação possível entre os membros de um grupo, tornando a avaliação em certo e errado a partir de métodos e regras que constituem os discursos dos próprios grupos. Para Derrida (1973) é assim que o significado nunca está absolutamente fora de um sistema de diferenças, que o discurso não tem um único centro.

Aproximando as análises da virada lingüística aos discursos dos professores de Educação Física Escolar e dos estudos já levantados sobre a área, percebo que o corpo e as práticas atribuídas a uma determinada cultura corporal adquirem sentido e são validados em um grupo capaz de interpretá-los por meio dos acordos estabelecidos entre seus membros. No caso professores que se alinham a determinados autores de concepções<sup>21</sup>, que tentam reproduzir e formatar uma gestualidade própria à Educação Física, quando organizam suas aulas para todos os alunos com as mesmas brincadeiras, danças, lutas e principalmente modalidades esportivas. Não percebendo ou desconsiderando que nenhum ou outro sentido pode ser atribuído aquelas práticas pelos próprios alunos envolvidos, como comenta Body, sobre as finalidades da Educação Física escolar:

*Direcionar o aluno da importância da brincadeira, do jogar, do respeitar o seu corpo, conhecer a importância dessa máquina humana, do prazer, da alegria. A Educação Física ela vai ajudar num monte de coisa, coordenação motora, lateralidade, o raciocínio, o lógico, acho que tem uma infinidade de tarefas que ela ta fazendo. (BODY, 2011)*

O corpo presente é reconhecido como um símbolo que carregaria consigo sempre “um verdadeiro” significado, ou que por estar presente em qualquer relação humana, qualquer discurso sobre ele e/ou dele conduziria a uma unicidade de sentido, como se portasse uma origem que lhe pertencesse, um significado natural, como podemos perceber na fala abaixo de Körper sobre o corpo. Para os estudos pós-estruturalistas não existem símbolos como marcas coerentes e exclusivas, pois assim não haveria interpretação.

*O corpo de uma certa maneira, eu penso assim, aquilo que eu falei, você é quem pensa e o corpo tem que agir de uma certa maneira, então, o corpo seria uma extensão da mente, eu penso. (KÖRPER, 2011)*

Körper parece sugerir que a mente, que é o sujeito TEM um corpo a controlar. Na perspectiva pós-estruturalista, cujos significados atribuídos pelos discursos e atividades deixam de ser fixos e estáveis, o corpo, mesmo sendo um signo presente nas relações, também deixa de ser relacionado a um significado único, desestabilizando a própria condição identitária do sujeito, se considerarmos o sujeito

---

<sup>21</sup> Algumas concepções já abordadas neste trabalho, páginas 36 a 59. Sendo apresentadas considerações a respeito de algumas abordagens para a Educação Física escolar.

como sendo um corpo – o que será discutido mais a frente. Os sentidos indefinidos atribuídos a linguagem, sempre em movimento constante indicam possibilidades para interpretação, que ao ser feita, descaracteriza qualquer sentido de neutralidade, uma vez que a interpretação depende de escolhas.

O pós-estruturalismo põe em xeque a atividade estruturalista, pois rejeita a idéia de origem e afirma que não há nada anterior ao signo. Afinal, cada signo apenas remete a outros signos. Para o pós-estruturalismo, não há nada a ser interpretado, tudo já é interpretação. (NEIRA e NUNES, 2009. p. 176).

Silva (2003) acompanhado do pensamento de Foucault (2004), auxilia na compreensão da representação do signo ao comentar sobre a noção de poder que está articulado às noções fundamentais do pós-estruturalismo. Para eles o poder é algo que se encontra em toda a parte, nas relações e nos modos que regulam o comportamento das pessoas, não sendo mais compreendido algo fixo que parte de um centro, nem tampouco algo externo que possa ser tomado. O poder só existe nas relações sociais e age para que aquele que a ele se submete o compreenda como natural, necessário e definidor de situações e sentidos. O poder está articulado ao saber, pois o saber está imbricado no modo como é regulado o comportamento daqueles que se encontram submetidos ao poder.

Segundo o conceito de discurso formulado por Foucault é nas relações sociais que são fabricados os objetos sobre os quais se fala, sendo construídos efeitos de verdade sobre o que se fala e efeitos nos sujeitos que falam, que não falam e sobre os quais se fala ou não se fala. Um corpo, professor (a) de Educação Física que vai para a aula com trajes de academia, deixando à mostra a musculatura robusta e definida e propõem em suas aulas atividades físicas como correr em volta da quadra e exercícios físicos para desenvolvimento de força e resistência, criam discursos com efeitos de verdade, que autorizam quem pode falar e o que se pode falar, sobre o corpo, normalizando modos de ser certo ou errado, diferentemente do discurso de outro professor (a) sem a mesma condição muscular, mesmo com a mesma proposta de atividades para a mesma turma. Ao produzir um significado dado como verdadeiro, o discurso legitima sua circulação e vai influenciando o modo de compreendermos a realidade.

Nesse contexto ao divulgar um conhecimento que secundariza certos corpos, o sujeito sendo corpo também é secundarizado e ao estipular determinados elementos como os representantes da cultura corporal, outros são marginalizados e seus representantes considerados inferiores, passíveis de aculturação, assimilando ou resistindo a essas ações. Os saberes veiculados pelas aulas de Educação Física naturalizam o poder de modo que haja consentimento de todos os envolvidos naquele tempo e espaço. Para Foucault, saber e poder não são a mesma coisa, porém, trata-se de dois componentes articulados e indissociáveis do mesmo processo, em que todos estão envolvidos, mesmo que nas diferentes formas de assimilação e resistência, constituídas nestas relações de saber-poder.

Este “saber-poder” está não só na fala, nos gestos e nos conteúdos de uma aula, mas também, como propõe Bhabha (2007), em uma série de dispositivos presentes nos discursos, nas leis, na arquitetura, no currículo escolar, família, Igreja, enunciados científicos, entre outros, que determinam o modo como são definidos os significados, a partir de representações culturais. Não existindo assim poder sem saber.

A atribuição da disputa pela validação de significados, saber-poder, nas relações sociais, indica que o poder está nas relações entre todas as identidades presentes nas aulas – as étnicas, de gênero, sexualidade, idade, locais de moradia, níveis de habilidades motoras, aptidão física, estéticas corporais e outras. Recaindo sob o (a) professor (a), nos diversos espaços escolares, desvelar os dispositivos que validam certos conhecimentos e, por conta disso, constroem determinadas e difusas relações de opressão, discutindo possíveis formas de democratizar o poder.

Sendo os sujeitos frequentadores dos espaços escolares, sujeitos relacionais, que agem de acordo com a complexidade do contexto sócio-histórico e dos sistemas simbólicos nos quais estão inseridos, algumas propostas como a idéia de emancipação pretendida pela modernidade-crítica não seria viável, sendo necessário subsidiarmos nossos apontamentos nos meios onde a luta pela significação é constante, cambiante, híbrida e necessária, de onde os sujeitos constroem e reconstroem significados, colocam e são colocados em determinadas posições nas relações de poder.

Retomando numa perspectiva filosófica a pós-modernidade, podemos buscar auxílio, em um de seus representantes, Jean François Lyotard (1989). O filósofo, não tenta romper com a modernidade, mas demonstrar outra forma de abordar e discutir

categorias de pensamento. Para isso, usa como central o conceito de *diferendo*. Esse conceito tenta demonstrar que ao julgar um gênero discursivo pela regra de outro, o resultado é de perda para uma das partes, uma delas será silenciada ou deixará de expressar algo no seu discurso.

Para o autor o *diferendo* não é uma ferramenta de dicotomias discursivas, mas uma possibilidade de reescritura dos fatos, tornando cada momento “agora” uma infinita possibilidade discursiva. Com isso as chamadas “metanarrativas” da modernidade e a autonomia são questionadas por ele. “Para Lyotard, a pós-modernidade não seria o que vem depois da modernidade, mas o que vem antes e a acompanha, relembrando seus crimes e atrocidades”. (NEIRA e NUNES, 2009, p.163).

Pelo *diferendo* “outras” histórias, antes silenciadas, podem ser contadas, as histórias de vida, as pequenas narrativas, concepções que foram/são construídas fora do racionalismo humano imposto pela modernidade. Essas outras formas de pensar sinalizam a negação de pensamentos universalizantes e com eles os grandes quadros e sistemas totalizantes de conhecimento que levam ao controle e a submissão.

Os cenários de incerteza, dúvida e indeterminação que se apresentam na contemporaneidade em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos, nitidamente descentrados, nos auxiliam a enveredar pelas articulações possíveis nos estudos pós-modernistas. As instituições, entre elas a escola e os regimes políticos que tradicionalmente encarnam os ideais modernos de progresso e da democracia parecem crescentemente desacreditados. A saturação da oferta de conhecimentos de diferentes partes do mundo e a velocidade em que as informações estão disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias, a justificativa de que antes pregavam como donas da única verdade universal.

Estes questionamentos, em uma sociedade que tudo muda o tempo todo, a velocidade da informação cada vez mais rápida, começam a ruir a estrutura de certezas sólidas, que abala os princípios da modernidade causando também inquietações na educação, provocando o surgimento de desafios inesperados no espaço escolar. “Por não poder mais ancorar seus objetivos e práticas nas certezas (hoje, incertezas), do projeto moderno, a educação tem saído em busca das novas formas de legitimação em

uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças e pela desconfiança”. (NEIRA e NUNES, 2009, P.166). O que não é diferente para a Educação Física escolar.

A escola, instituição cravada em nossa sociedade, não passa a margem dessas questões, bem como as questões que se apresentam dentro do espaço escolar, estão constantemente sendo colocadas em dúvida, discutidas, contrapostas por estudos pós-modernistas, na atualidade. Porém, para que nenhuma conclusão seja tirada apressadamente sobre este trabalho cabem aqui as palavras de Neira e Nunes (2008, p.157), para nos alertar, entendendo que o “pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos”. Por isso, não pretendo aqui, buscar a verdade que será a próxima “fórmula” para Educação Física Escolar ou para o entendimento do corpo no espaço escolar, mas contribuir para os debates, impasses metodológicos e sem dúvida estimular ainda mais as discussões.

Estudos apresentados como pós-modernistas vêm questionando princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo, rediscutindo as idéias sobre a razão, ciência, racionalidade e desenvolvimento. Questões que numa perspectiva pós-modernista estão ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes, sendo por isso, idéias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época.

Pela proposta de rediscutir, duvidar, ponderar e argumentar os estudos nessa perspectiva tem efetuado uma reviravolta nas noções epistemológicas da Modernidade e nos conceitos engessados postulados universalmente que a acompanham. No entender de Silva (2007) a postura interrogativa pós-modernista sobre a temática é um ataque à própria idéia de educação. Como nossas noções de Corpo, Escola, Educação e Educação Física, já apresentadas anteriormente, seguem solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas, o pós-modernismo tem importantes implicações no contexto educacional escolar e para a educação física enquanto componente curricular obrigatório. Para Neira e Nunes (158, p. 2008),

O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam, num único sistema, a compreensão total da estrutura e do

funcionamento do universo e do mundo social. No jargão pós-moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto das “grandes narrativas”, das “narrativas mestras”. As “grandes narrativas” são a expressão da vontade de domínio e controle modernos.

A razão e racionalidade fundamentais para a perspectiva Iluminista da Modernidade, que fundamentam as “grandes narrativas” são contestadas nos estudos pós-modernos. O “progresso” das sociedades perfeitas tão almejado pela história da Modernidade até agora, funcionaram por sistemas cruéis de repressão, exploração e aculturação. No entender de Silva (2003) para o pós-modernismo o progresso, almejado pela modernidade, não é algo necessariamente desejável ou bom, pois como vem se apresentando, está associado ao controle e domínio sobre a natureza e grupos culturais diferentes – entendidos como os grupos que faltam – os NÃO civilizados, os NÃO alfabetizados e no caso desse trabalho os que NÃO apresentam a corporeidade padrão.

Moreira (2005) faz outra consideração importante ao denunciar que o pensamento moderno é totalmente dependente de princípios baseados numa determinada noção humanista, nada desinteressada e/ou neutra – como pretendida, constituídos como possuidores de significados universais e por isso, irredutíveis. Tais princípios carregam características essenciais à boa humanidade, a fim de sedimentar a construção da sociedade ideal. Entretanto, o ponto de vista do pós-modernismo, não sugere nada que justifique privilegiar esses princípios em detrimento de outros. Mesmo que para o Modernismo sejam considerados irredutíveis, de significado último, capazes de transcender, para o Pós-modernismo eles são contingentes e históricos quanto quaisquer outros.

Estudos do pós-modernismo objetivam discutir um dos produtos mais fortes da epistemologia moderna, o sujeito autônomo, livre, centrado e racional, privilegiado pelo domínio do uso da razão, de identidade fixa, forte e estável.

O sujeito moderno é fundamentalmente centrado: ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro das suas ações. O sujeito da Modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições. Além disso, seguindo Descartes, ele é identitário: sua existência coincide com seu pensamento. (NEIRA e NUNES, 2008. p.160)

Stuart Hall (2003 e 2006) afirma que baseado em estudos que desconfiavam do sujeito autônomo da modernidade na contemporaneidade, entre eles o pós-



estruturalismo e as análises lingüísticas, o pós-modernismo coloca em dúvida sua autonomia, liberdade e centramento. O indivíduo para o pós-modernismo é pensado, falado e produzido; dirigido a partir do exterior pelas instituições e pelos discursos. O que para esta pesquisa aponta que o corpo-objeto imutável da modernidade é uma representação e que o corpo-sujeito múltiplo, na perspectiva indentitária pós-moderna, também poderá ser.

Identities, que antes sólidas vão sendo liquefeitas, não podem e não conseguem mais se manterem intactas e afastadas à emergência de múltiplos significados que ao serem apresentados e representados, marcam as diferenças. “A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura.” (HALL, 2003, p.33).

Com a perspectiva das representações produzirem diferenças, torna-se importante discutirmos qual o papel da cultura no contexto escolar, o que é a cultura nesse emaranhado de produções de significados, uma vez que para Silva (1995, p.199) a “representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos.” Podendo, portanto, ser em decorrência desses processos a representação de alteridades equivocadas, taxativas e preconceituosas recorrentes nos discursos dos frequentadores dos espaços escolares.

Veremos então, no próximo capítulo, a partir de articulações com os discursos deslizantes dos corpos-professores participantes desta pesquisa, possibilidades de olhar e atuar para a Educação Física escolar considerando, as relações de poder, os corpos-sujeitos como representantes da sua corporeidade a partir de diferentes aspectos culturais, diversos e não hierarquizados, podendo por isso assumirmos e experimentarmos diversas identidades em diferentes contextos, concordando com Novaes (1993 citado por GRANDO, 2004, p. 48) quando afirma que “a identidade é evocada sempre que um grupo reivindica, para si, o espaço da diferença”. Segundo a autora, é nesse campo político de relação entre cultura e poder que os grupos buscam resgatar autonomia, isto é, os caminhos para chegar até ela, que passam, necessariamente, pelas trilhas da cultura.

### **CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM CORPOS-PROFESSORES - AS CONCEPÇÕES DE CULTURA(S), CORPO (S) E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES**

Antes de nos aprofundarmos na relação entre a corporeidade e as identidades, tentando articular o momento empírico da pesquisa ao referencial teórico proposto, faço referência a um importante membro constitutivo do corpo desse trabalho. Trago como caminhei para a constituição do corpo dessa pesquisa com anseios, dúvidas, dificuldades e satisfação, muita satisfação e mais dúvidas e anseios, juntamente com a apresentação dos entrevistados que de fato possibilitaram o momento empírico deste trabalho.

#### **3.1 O corpo metodológico**

Como já explicitado, este estudo tem como objetivo a realização de uma pesquisa contemplando as concepções sobre o corpo expressadas pelos professores de educação física em sua prática pedagógica, relacionando-as à produção das identidades dos alunos no cotidiano escolar numa escola no município de Campo Grande - Mato Grosso do Sul. Os saberes aqui contemplados circularam por diferentes campos, pelos temas propostos pela investigação, que por sua vez será composta de discursos produzidos para o alcance dos objetivos e/ou alinhamento de outros já existentes para a finalização do projeto. Sendo para Corazza (1997; 2003) o processo metodológico das ciências humanas, pura alquimia, uma bricolagem que não prioriza um campo disciplinar e, por isso, subverte as orientações metodológicas formalizadas pela academia moderna.

A pesquisa apresentada configura-se como qualitativa, com os procedimentos metodológicos descritos a seguir, dialogando com abordagens dos Estudos Culturais que vem se contrapondo à concepção de que a produção do conhecimento é fruto da naturalidade histórica ou de discussões acadêmicas puras, de

embates epistemológicos que buscam uma verdadeira realidade. Segundo Silva (2006) os Estudos Culturais podem ser caracterizados por um campo de pesquisa composto por três pressupostos articulados e inseparáveis: projeto político, inserção pós-moderna e perspectiva interdisciplinar.

Como projeto político, os Estudos Culturais não pretendem ser imparciais ou neutros. Sua proposta é identificar e se posicionar nas relações de poder. Assim a política do poder é vinculada a qualquer prática cultural que legitimam o modo de ser e a identidade correta. Os esportes, os jogos, as lutas e as danças, tidos como conteúdos da cultura corporal são exemplos dessas práticas culturais. Como o próprio campo propõe, os Estudos Culturais passam por várias modificações, algumas delas sob influência do debate pós-modernista, especialmente nos ataques às grandes narrativas da modernidade e a radicalização dos sentidos da linguagem.

Apoiado nas noções de *diferendo* de Lyotard e diferença de Derrida para o pós-modernismo, nenhum conhecimento é entendido como verdade absoluta, o que é de extrema importância para as discussões sobre a concepção de corpo vinculada pelas práticas da Educação Física escolar. Outra característica é o não compartilhamento do conhecimento em disciplinas, “o conhecimento pós-moderno é temático” (SILVA, 2006, p.193). Entende as ações humanas e sociais tão complexamente que seria impossível a definição da realidade pelas proposições de apenas uma área científica. Indicação que possibilita questionar o absolutismo da Educação Física escolar como a única responsável pelas atividades tidas como corporais na escola.

Os Estudos Culturais questionam as explicações unilaterais, que não consideram a complexidade dos movimentos sociais, que estão em permanente movimento, sendo constantemente atravessados por diferentes significados. Silva (2006) aponta que do movimento marxista chamado de “Nova Esquerda” no pós-guerra, passando pelos estudos feministas, pela teoria *queer*<sup>22</sup>, pelo pós-colonialismo à incorporação dos pensamentos pós-estruturalistas, os trabalhos produzidos tendo como referência os Estudos Culturais procuram intervir para a construção de significados e valores mais democráticos, em uma sociedade marcada pela ampla atuação dos meios de comunicação de massa e pela tentativa de homogeneização cultural.

---

<sup>22</sup> A Teoria *queer* recusa a classificação dos indivíduos em categorias universais como "[homossexual](#)", "[heterossexual](#)", "[homem](#)" ou "[mulher](#)", sustentando que estas possibilitam várias variações dependentes das representações [culturais](#) e que nenhuma das quais seria mais "fundamental" ou "natural" que outras.

Desde as primeiras discussões dos Estudos Culturais diferentes perspectivas teóricas foram articuladas, tendo um ponto de convergência – o poder imbricado nas relações cotidianas, produtoras de representações culturais.

Os Estudos Culturais vêm apreender considerações sobre as distorções empreendidas pelos membros da intitulada alta cultura em relação à cultura popular, de massa – às tidas baixas culturas. Silva (2007) afirma que em meio às “baixas culturas” não há somente mau gosto, passividade, submissão e assimilação, mas também resistência e produção. Novos sentidos agora autorizados abandonam o caráter elitista e hierarquizante da cultura, a erudição, a estética e os padrões literários estabelecidos como sinônimos de elite são questionados, novos elementos dão sentido plural à cultura, reconhecendo artefatos de diversos grupos, como o infantil, juvenil, adulto, empresarial, escolar, étnica, acadêmica, esportiva etc. As Culturas são reconhecidas e a Cultura Corporal, até aqui apresentada nas discussões trazidas por diferentes autores da Educação Física escolar ganha o entendimento de Culturas Corporais.

Uma modificação nesses termos, trazidos como importante à Educação Física escolar, amplia a abrangência do campo como área educacional. Sugere que a singularidade antes proposta, embasada na modernidade, sinaliza qual o entendimento sobre educação e poder como apontam Neira e Nunes (2009, p.188), “Os Estudos Culturais mostram que as palavras têm história e produzem sentidos em tempos e espaços que se tornam arenas políticas de negociação e imposição de significados e efeitos.” Sendo de interesse desse pesquisador que agora escreve, pela análise da entrevista, observar especificamente qual é a concepção de corpo, como se dão as ressignificações apresentadas pelos professores de Educação Física e a articulação dessas com a produção das identidades dos alunos, buscando caracterizar de onde falam esses sujeitos, reafirmo a caracterização desse trabalho como qualitativo, sendo para Chizzotti (2005, p. 85):

Na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância de manifestações e sua ociosidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes.

Juntamente com o reconhecimento de Culturas, os Estudos Culturais questionam as distinções hierárquicas entre a cultura alta e baixa, erudita e popular, sendo as primeiras opções entendidas como a expressão máxima e a segunda as desqualificadas e por isso irrelevantes caracterizadas ainda como o motivo do atraso de determinados indivíduos e grupos sociais. Situações próximas ao que acontece nas aulas de Educação Física escolar, com relação aos que são bem sucedidos nas práticas esportivas, e os que não são por sua vez devem ser aculturados<sup>23</sup> ou marginalizados e excluídos. Sendo recorrente também o enquadramento dos professores que participam de pesquisas como possuidores de mais ou menos cultura de acordo com as respostas coletadas, o que não é característica desse trabalho, pelo seu encaminhamento metodológico.

Este campo permite que esta pesquisa seja realizada por um pesquisador que esteve bem próximo à escola, acompanhando e buscando compreender como se davam o dia-a-dia naquele ambiente, como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas desse corpo-professor que agora escreve e dos demais colegas de trabalho. Inspirado e transpirando com diferentes leituras sobre a temática, resgatando lembranças da minha prática pedagógica naquele espaço e ouvindo os corpos-colegas de profissão, encaminho esta pesquisa.

As expectativas eram e são muitas, algumas já contempladas, outras ressignificadas, mais algumas despertadas com o caminhar e provavelmente algumas que ficarão ou surgirão com o término da escrita das considerações finais do corpo desse trabalho. Questões sobre por onde começar, o que seria/é relevante, se seria capaz de realizar um trabalho a contento dos corpos envolvidos e outras estavam/estão presentes. Acompanhando essa situação preocupava-me o contato com os colegas da escola, o que perguntar, como me posicionar, como seria não mais atuar diretamente como professor naquela escola, atuando atualmente numa secretaria de educação e tentar demonstrar para os professores entrevistados que mesmo assim estou na condição de professor realizando uma pesquisa na escola.

A escolha da escola onde os professores entrevistados atuam parecia-me um ponto fundamental para a pesquisa, por isso foi escolhida uma escola em que fiz parte

---

<sup>23</sup> Entendendo “aculturação” como o processo pelo qual as culturas intercambiam traços e características culturais, de maneira que a mais forte, desenvolvida e impositiva envolve outra dada como subdesenvolvida. (BRANDÃO, 1986). Processo este que acreditavam ser possível, sendo colocado em xeque pelos Estudos Culturais tal afirmação.

de seu cotidiano, vivenciando a utilização da fila para entrada e saída das salas, para o lanche, hino e até para um momento de leitura realizado uma vez por semana sob a supervisão da direção da escola na quadra de esportes. Tive contato direto por três anos com a diferença dos alunos, com as rotinas estabelecidas e a prática pedagógica de alguns dos colegas entrevistados. Lá tive contato com alunos que se consideravam e/ou eram considerados por outros, inaptos para as aulas de Educação Física, feios, baixos, gordos, magros, fracos, moles, índios ou deficientes – relacionados diretamente aos apelidos – e por isso não gostavam de participar das aulas e não só de Educação Física como relatavam e demonstravam, corporalmente durante a participação nas aulas de Educação Física; outros considerados, inclusive por estes inaptos, eram os craques, os talentosos, altos, fortes, bonitos, eram chamados pelos nomes de diferentes atletas, inclusive por professores.

Ao retomar as lembranças do cotidiano escolar, busquei explorar tópicos observados que os informantes poderiam não se sentir à vontade para discutir ou até mesmo ouvir deles os argumentos que fundamentam suas identidades de corpo-professor. André (1995, p. 28) acredita na importância da observação porque parte do princípio de que o “pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

As entrevistas foram momentos surpreendentes e agradáveis, pois os corpos-professores acolheram-me muito bem, antes de ligarmos o gravador, todos me davam os parabéns por estar no mestrado, principalmente em uma instituição particular e ao final, quando o gravador era desligado agradeciam por terem sido convidados a participar desse momento. As conversas transcorreram com os corpos-professores sentados à minha frente, aparentemente e segundos os próprios descontraídos, sem movimentos repetitivos ou constantes, com momentos de descontração, estando os corpos em contato direto pelo olhar.

A entrevista foi escolhida por acreditar ser mais uma ferramenta para a produção de dados. Mazzotti (2004, p. 168), afirma que “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade”. Nesse sentido, André (1995, p. 28), afirma que a entrevista “tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

Como a proposta da entrevista era torná-la um diálogo, para que os professores pudessem ficar mais a vontade e se sentissem acolhidos, optei por um roteiro semi-estruturado que “pode ser usada para captar e ou confirmar a perspectiva dos participantes” (TEIXEIRA, 2001, p. 199).

Após a realização das entrevistas, outro momento bastante prazeroso aconteceu, está acontecendo e continuará acontecendo cada vez que retomar a leitura desse trabalho, pois a cada momento surge um novo dado, uma nova articulação é possível, outro diálogo com o referencial levantado.

Buscando lembranças mais recentes de uma auto-observação, vejo esse período em que me dediquei, talvez, não como deveria, segundo os cânones da ciência moderna, mas, certamente ampliando os limites das minhas possibilidades, em momentos de inspiração e transpiração que me fazem esperar ansioso para tornar público o corpo desta pesquisa, acreditando que mesmo após a última linha das considerações finais, continuará tendo seu corpo reconstruído e resignificado.

Outro momento importante foi como caracterizar os sujeitos entrevistados e nominá-los seguindo as recomendações de anonimato, sem parecer algo frio e distante, pois letras ou números não me pareciam adequados. Corpos que me ajudaram, ajudam e espero que continuem ajudando não poderiam ser tratados como simples personagens de um trabalho particular. Então seguindo a própria temática do trabalho, optei por caracterizá-los (as) com a palavra corpo em diferentes idiomas além do Português, usado no Brasil como a língua oficial, tendo o conhecimento que segundo a definição do dicionário eletrônico Michaelis<sup>24</sup> o significante corpo, tem o significado relacionado ao ser humano de: “1 Tudo que tem extensão e forma. 2 A estrutura física do homem ou do animal. 3 O tronco, para distingui-lo da cabeça e dos membros. 5 Cadaver Humano. 7 existência real e sensível”. Tendo como sinônimos, de acordo com o tradutor eletrônico Google<sup>25</sup>: em espanhol – *cuervo*; francês – *corps*; inglês – *body*; alemão – *körper* e latim – *corporis*. Apresentados brevemente assim:

*Corporis*: professora, formada há 07 anos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, trabalha na Educação Física escolar desde sua graduação, desenvolvendo trabalhos também na área da academia e com treinamentos físicos personalizados, área esta onde fez sua especialização – atividade física para cardiopatas,

---

<sup>24</sup><http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=corpo>. Acessado em 03/02/2011 às 09h30min.

diabéticos, hipertensos entre outros, além da especialização participa de cursos para formação continuada na área escolar somente quando oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

*Cuerpo*: professor, formado há 10 anos pela Universidade Católica Dom Bosco - MS, trabalha na Educação Física escolar desde antes da sua graduação, há pelo menos 12 anos, desenvolve trabalhos também na área do treinamento esportivo escolar, sendo nessa área sua especialização – treinamento esportivo na escola, além dessa especialização participa de cursos na área escolar oferecidos pelas Redes de Ensino Municipal de Campo Grande e Estadual de Mato Grosso do Sul e pelo menos um curso particular por ano.

*Körper*: professor, graduado há 20 anos pela Faculdade ESEFAP – Tupã/SP, trabalha com a prática esportiva na escola desde sua graduação, cuja formação foi específica para ministrar aulas para meninos, desenvolvendo nos primeiros anos apenas o trabalho de treinamento de basquetebol com equipes masculinas, após 5 anos foi obrigado a ministrar também aulas de Educação Física escolar em turmas mistas, sendo hoje, mesmo contrariado, professor apenas da Educação Física escolar, não possui pós-graduação e não costuma participar de cursos de formação continuada.

*Corps*: professor, graduado há 06 anos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, trabalha com a Educação Física escolar há 03 anos, dividindo atualmente seu tempo com a administração de uma academia de musculação própria e o atendimento individualizado para realização de atividades físicas – *personal treinner*, que já realizava desde sua graduação. cursou especialização em fisiologia do esforço e continua fazendo outros cursos para formação continuada na área do treinamento físico; na área escolar participa apenas dos cursos oferecidos pela Rede Municipal de Campo Grande de ensino.

*Body*: formado há 11 anos pela UNIGRAN-Dourados, trabalha na Educação Física escolar há 10 anos, atua também na área do treinamento esportivo escolar desde sua graduação, em 2006 concluiu sua especialização na área do Esporte Educacional, oferecida pelo Governo Federal. Participa de cursos de formação continuada na área escolar oferecidos pela Rede Municipal de Campo Grande, obrigatórios e eventualmente da Rede Estadual de ensino, opcionais.

---

<sup>25</sup> <http://translate.google.com.br>. Acessado em 03/02/2011 às 09h40min.



Esse trabalho de ações coletivas junto a esses colegas me permitiu ficar mais próximo desses e de outros corpos-colegas de trabalho, compreendendo melhor nossa prática pedagógica, tornando-me mais compreensível e flexível. As entrevistas auxiliaram-me a atingir os objetivos propostos, sendo importante destacar que não tive a pretensão de dar conta de todas as explicações possíveis sobre a temática investigada, pois assim como Brandão (2003, p. 128) entendo que “sempre, mesmo através de uma investigação ampla, rigorosa e multifacetada, [estamos] apenas arranhando fios e feixes de urdiduras e pequenas frações de desenhos de todo o tecido social”. (acréscimo meu).

### **3.2 Cultura(s) e a produção de significados do(s) corpo(s)**

Se o que se pretende é transformar o quadro de grande desigualdade social e garantir a valorização cultural dos grupos que desfrutam de menor poder, ou seja, oportunizar momentos para se representarem, possivelmente deve-se pensar na elaboração e desenvolvimento de uma perspectiva pós-crítica para os currículos da Educação Física. Quando as representações dominantes começam a ser desconstruídas por práticas pedagógicas que recorrem ao constante diálogo e articulações, e não à tolerância, a possibilidade para uma melhor compreensão do processo de construção da representação dominante começa ser construída e com isso tanto os estudantes quanto o sentidos das representações começam a ser modificados. Para Neira e Nunes (2008, p. 183), é “[...] o que se pode denominar de negociação por sentido. A condição hierárquica privilegiada inicial com a qual o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra.”

Tal processo ocorre graças à mobilidade e a incerteza do signo presentes no conceito de diferença de Derrida. É essa mobilidade, incerteza e adiamento que possibilitam tamanha transformação e instabilidade das práticas sociais. Elas podem resistir, transgredir, subverter e sobreviver às forças de silenciamento e deturpação da cultura posicionada de forma assimétrica nas relações de poder. A cultura, portanto, passa a ser um campo de luta por significação, o terreno onde os diferentes grupos vão disputar o direito de se fazerem representar no âmbito social.

[...] cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se

diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. (DAOLIO, 2004, p.2)

Körper (2011) ao falar sobre seu entendimento de cultura reconhece a multiplicidade de culturas, mas não sinaliza para o entendimento de campo de representações, estando atrelado ao significado de artefato, sendo possível inclusive de não estar presente em uma prática esportiva como a de um treinamento.

*A cultura são os costumes de um povo [...]. Os costumes, suas roupas, seus hábitos, de um povo, então você tem culturas diferentes.*

E continua referindo-se a não perceber a cultura nas aulas:

*Pra falar a verdade, ser sincero, de maneira geral, acho que não tem. Acho que ainda não ta... Como vou te dizer? Acho que ainda tem professores que não tão preparados, eu por exemplo, gosto mais do treinamento, a cultura em geral é uma coisa que acho importante mas, você tem que, o professore tem que ir adquirindo isso também, tem que começar, agente sabe da importância, mas acaba deixando para trás.*

Ao abordar questões referentes à(s) cultura(s), em especial, aquelas tidas como marginais e por isso silenciada(s) historicamente devemos nos precaver para que não seja dado esse entendimento de “objeto” ou não sejam apresentados fatos descontextualizados, com informações minimizantes, a partir de um olhar estranho, despreparado para aquele meio. Para Torres Santomé (1998, apud NEIRA e NUNES, 2008. p. 88), “toda vez que investimos na diversidade como temática superficialmente, estamos atuando como turistas”. E continuam fazendo referência aos espaços/tempos dados como extras, não sendo “tratado como conteúdo escolar. Tem-se a impressão de estar fazendo a coisa certa, uma obrigação para com a diversidade cultural”. Ao passearmos como turistas, como os de fora, em relação ao outro, nos aproveitamos do que nos parece confortável e diferente do nosso cotidiano, vestimos roupas específicas, degustamos a culinária, visitamos pontos turísticos e ao voltarmos para nossas casas, como se nada tivesse sido alterado, para o que chamamos de “nossa vida”, trazemos as “lembranças”.

Devemos nos precaver para que no espaço escolar não aconteça isso, temas soltos, sejam propostos para os alunos de acordo com um calendário escolar desconexo. Tais ações acabam por deformar possíveis origens, ocultar significados, criar estereótipos e banalizar rituais, vestimentas, costumes alimentares etc. Reforçando um posicionamento de superioridade ou de que as culturas apresentadas estão ultrapassadas, não podem ser hibridizadas, não evoluíram ou indicam que seus “praticantes” possuem possíveis deficiências. Lembro das celebrações, indumentárias, presentes e decoração da escola para o dia do índio, do negro, a festa junina, dia dos pais, mães, páscoa e até o dia das crianças, das apresentações que professores auxiliavam – obrigavam, até dando ou retirando notas – a ensaiar e, de como “surgiam/apareciam” manifestações como o maculelê, a catira, a quadrilha na festa junina e a capoeira no espaço escolar, até era permitido retirar a camiseta, ficar de sunga ou biquíni, principalmente nas aulas a época chamada de Educação Artística ou nas de Educação Física.

A cultura possibilita a regulação dos comportamentos e é expressa na formatação do tempo e do espaço, como esses são devidamente ordenados e distribuídos, nos significados e normas que lhe são atribuídos, nos valores que os distinguem e hierarquizam. “Por exemplo, o espaço e o tempo do corpo. Esse território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva”. (GRANDO e HASSE, 2002, p. 103.)

O território cultural não é algo orgânico, compartimentado, dado que a cultura se localiza sobre fronteiras onde se tocam e entrecruzam outras significações. É justamente na fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição ideológica de seus significados. Se for aceita a idéia que é na e pelas culturas que se luta pelo controle da informação e do conhecimento que permite ao corpo-sujeito interpretar e intervir na realidade, a cultura será concebida como um campo de luta pelo poder de definir o que poderemos chamar de realidade. Com isto podemos considerar que, as representações inclusive sobre o corpo não são dados naturais, mas construções da ação de humanos, fruto dos significados construídos nas relações sociais, nas relações de poder.

Segundo Silva (2007), as relações entre culturas despontaram como tema de debates principalmente na Europa no período pós-guerra, tendo em vista os problemas, que precisavam de intervenção, gerados pelo aumento no número de imigrantes. A

partir da década de 1970, o discurso sobre interculturalidade passou a ocupar o lugar central nos debates sobre educação de muitos países. Essa diversidade étnica e cultural foi transformada em foco de preocupação de países tidos como desenvolvidos.

Diferentes segmentos da sociedade civil, além dos governos se mobilizaram para construir as mais variadas possibilidades de respostas a essa questão. Uma das propostas apresentadas, diz respeito à educação intercultural como parte de suas políticas com grupos étnicos e nacionais que fazem presentes nos diversos países. Sendo em meados da década de 1980, notória a preocupação de diferentes organizações do continente europeu com o aumento do fluxo imigratório nos países desse continente e resolvendo adotar medidas, visando melhorar a relação dos imigrantes com a sociedade local.

A nova configuração sobre políticas nacionais para as minorias apresentava-se como uma possibilidade de rompimento com a prática dominante anterior, sendo as duas possibilidades caracterizadas pela dificuldade em lidar com a diferença e também o desejo de eliminá-las, conhecidas como integracionistas ou assimilacionistas. O modelo integracionista basicamente pautado na integração gradual do indivíduo de fora à cultura, à língua, aos costumes, à sociedade e à economia do país. E o modelo assimilacionista tem sua fundamentação para ações de grupos, não estando voltado para o indivíduo, mas para certos segmentos da sociedade, sendo uma tentativa de adequação de minorias aos valores dados como nacionais através dos meios de comunicação e principalmente da escola.

Historicamente países latinos percorreram caminhos parecidos ao dos países europeus na intenção da implantação do projeto nacional hegemônico, fundamentado em práticas homogeneizantes, que possibilitassem a construção de uma sociedade, tida como, coesa. Para o sucesso do processo, foi necessário contar com a participação do sistema formal de educação ao qual as escolas subordinadas, educavam – educam – os grupos minoritários com mecanismos e instrumentos que negavam – negam – a própria identidade e os conhecimentos específicos dos próprios grupos, incluindo ou excluindo os aspectos relacionados ao corpo humano.

Silva (2007, p. 40) comenta sobre a situação política da diversidade nos países da América latina, sendo “uma diversidade historicamente relegada e deixada à

margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, pautaram-se pelo ideal homogeneizador do Estado-Nação”. E sendo o Brasil um país considerado latino também passa por políticas nesse sentido, mas ainda relativamente recentes, os debates sobre as relações multiculturais e interculturais na educação são concebidos a partir dos referenciais que estão sendo elaborados na Europa e na América do Norte.

Sendo assim, irei evidenciar alguns aspectos fundamentais ao tratarmos de práticas culturais, concebendo de forma distinta, diversidade cultural e diferença cultural. Bhabha (2007) nos auxilia ao argumentar que a diversidade cultural diz respeito ao reconhecimento das variedades de culturas existentes em nossa sociedade complexa. Ela concebe e admite a existência da multiplicidade de práticas, valores, costumes e significados.

Esses significados (representações) plurais, por vezes são compreendidos em sua diversidade como pré-dados, existindo a priori, idealizados, sendo tomados como algo natural, automático, inerente, intocados pelas inter-relações. O que podemos identificar ao conversar sobre as diferenças culturais dos estudantes, percebidas pelo corpo-pesquisado Corporis:

*Na verdade, eles moram praticamente todos nos mesmo bairro, então às vezes eles já têm uma amizade fora da escola, então quando eles chegam na escola é somente mais uma oportunidade deles estarem juntos com seus costumes, certo? Fora aqueles que mudaram agora pro bairro ou às vezes até mesmo que não moram aqui. Mas entre eles no geral, a relação que eles têm é boa, tem as suas divergências de pensar e fazer as coisas, mas divergências de crianças, às vezes de adolescente, que eu diria que é natural, passa. (CORPORIS, 2011)*

A concepção de diversidade cultural apresenta uma tendência a estereotipar a cultura e tradições, considerando a miscigenação, o hibridismo, como uma possibilidade a ser desprezada e “quando possível evitada”.

Ainda, de acordo com Bhabha (2007) a diferença cultural está relacionada ao próprio processo de produção, sistematização e hierarquização dos múltiplos significados elaborados. As diferenças culturais nesse caso podem ser entendidas como construções histórico-culturais, estabelecidas a partir de relações de poder, possibilitando aos diferentes grupos sociais redescobrir e reconstruir os valores

positivos de suas culturas específicas – resignificando-as, e não mais vistas como dados ou evidências construídas de forma natural e antagônica.

Tal possibilidade apresentada por Bhabha (2007) ao representar as diferenças culturais como não naturais e dadas a priori, mas como um “sendo” construído nas relações de força permanentemente, cria-se um espaço, o *entrelugar* para outras representações, em que preconceitos e estereótipos podem ser desconstruídos, recriados e ressignificados, num espaço deslizante e híbrido. Sendo a cultura entendida como o centro onde são estabelecidas as representações que apóiam as possibilidades de convivência harmônica, também é nela que se processam as justificativas para as contestações, inferiorizações e discriminações e por isso a educação e a Educação Física devem ser também discutidas a partir da cultura.

Costa (2002, p.138) argumenta sobre as possibilidades dos estudos com enfoques culturais nas discussões sobre educação que,

é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, os textos culturais são muitos importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada.

É notório que outras instituições e em especial a escola com seus tempos e espaços estão envolvidas em processos de transmissão de determinadas informações autorizadas ou não que compõem o emaranhado complexo da constituição de identidades e da subjetividade dos sujeitos, que representam tais constituições também em sua corporeidade.

*Eles já têm uma certa experiência, uma certa bagagem vinda de casa, vinda da rua, do que eles fazem nesses ambientes diferentes da escola. (CORPS, 2011)*

Todos os locais e instituições passam a ter relevância já que por meio de uma pedagogia da cultura as relações humanas são organizadas e determinadas, sendo naquele contexto exercitado o poder. Para Costa (2002), essa relevância é explicada uma vez que a coordenação e a regulação de pessoas, não são apenas realizadas nos espaços pedagógicos das instituições como a escola e seus similares. Assim, programas de TV, novelas, filmes, jornais, revistas, *games*, livros, esportes, e outros, são exemplos

de meios que possuem mecanismos pedagógicos que moldam nossas maneiras de ser e existir, sendo então necessárias discussões nas aulas sobre estes.

Para o contexto educacional uma das contribuições dos estudos na perspectiva cultural constitui no estreitamento das fronteiras entre, o conhecimento acadêmico escolar, historicamente acumulado – tido como científico, e o conhecimento cotidiano – dado como popular. Nessa perspectiva tanto o científico, quanto o conhecimento popular são expressões de significados social e culturalmente construídos, por isso fundamental e responsável por influenciar e modificar as pessoas, através das complexas relações de poder que são estabelecidas quando da sua explicitação e acabam com isso contribuindo para a produção de certos tipos de representações corporais.

O mesmo entendimento é apresentado por Silva (2007), que concebe o conhecimento como objeto cultural, e percebe que uma concepção de currículo com seu rol de conceitos, inspirada numa perspectiva cultural trata de forma equivalente, o conhecimento dado como específico da escola com o conhecimento do cotidiano das pessoas envolvidas no espaço escolar.

Ao equiparar conhecimento acadêmico e conhecimento cotidiano autorizando-o por isso, os conhecimentos advindos de outras instâncias e produzidos em outros contextos culturais tornam-se tão importantes quanto os que já compõem o currículo escolar, considerados advindos das ciências, o que acaba por desestabilizar o que hoje é entendido como fundamental à prática pedagógica da Educação Física Escolar, a Cultura Corporal de Movimento, tida como o rol de conhecimentos refinados acumulados historicamente, os jogos, as brincadeiras e as danças trazidas pelos alunos não são mais vistos como meios “pré-desportivos” para se chegar ao objetivo principal, mas ganham espaço e merecem tempo para serem apreciados como conteúdos culturalmente determinantes da corporeidade dos estudantes ali envolvidos.

Essas argumentações nos permitem refletir sobre os conteúdos da Educação Física, em especial os conteúdos sobre o corpo, embasados em conceitos universalizantes e técnicas automatizadoras, passando despercebidas discussões sobre os atravessamentos socioculturais ali presentes. Uma situação em aula exemplar é o

pega-pega ou pegador chamado de polícia e ladrão<sup>26</sup>. Nas aulas de Educação Física, quando é realizado, acontece em alguns casos como atividade de aquecimento da musculatura e articulações corporal, de preparação da máquina corporal, que precede a parte principal da aula que são as atividades esportivas, uma para os meninos e outra para as meninas ou uma para aqueles que possuem mais habilidade e outra para aqueles que não possuem as habilidades técnicas necessárias para se juntarem aos primeiros.

Essas atividades na perspectiva cultural poderiam ser aproveitadas para promoverem estudos sobre o contexto e trajetória histórica das atividades, levantando possibilidades de sentidos, nomes, formas de jogar, possibilidades para os sujeitos ali presentes se envolverem entre os praticantes. Mas da maneira como as atividades vêm sendo colocadas em algumas situações pelos professores, as práticas dessas atividades não institucionalizadas ficam marcadas como menos importantes, como precedentes e preparatórias para as atividades de maior importância, aquelas de caráter universalizante e homogeneizador, que marcam o corpo como a máquina biológica a ser programada através da repetição sistemática, como é exemplificado abaixo por *Body* ao descrever a rotina de uma aula:

*Olha, iniciamos com a chamada, logicamente, ali já da pra ver quem está faltando na aula, dá pra fazer um acompanhamento ali, aí fazemos um alongamento, desde os pequenos fazemos um alongamento, um pré-aquecimento e vamos para a atividade propriamente dita e no final tentamos fazer uma volta à calma ou relaxamento muscular se for possível. [...] uma forma de aquecimento é usar o que eles trazem, aí depois entramos na parte principal, no que eu planejei. (BODY, 2011)*

Fica evidenciado que o modelo de aula tradicional utiliza o que os estudantes trazem que não é dado como científico, nesse tipo de prática pedagógica, como “ponte” para atingir os aspectos que o conhecimento acadêmico julga necessários para um bom desempenho, especialmente para as práticas esportivas. A instituição escolar acaba por se manter firme na possível democratização de um determinado conjunto de práticas denominados de patrimônio cultural, sendo por experiência minha como estudante de escola pública, o futebol um dos maiores representantes nas aulas de Educação Física Escolar também nos primeiros anos. Carregando consigo os valores de competitividade, autonomia e eficácia no desempenho em outras práticas esportivas, que tem suas

---

<sup>26</sup> Atividade que consiste em separar o grupo em duas equipes, devendo uma fugir e a outra tentar capturá-los e levá-los a um local previamente estabelecido.



representações legitimadas por determinados grupos sociais, que vêm inclusive classificando a prática esportiva em diferentes categorias e com isso tendo ainda mais espaço nas escolas e nos cursos de graduação e pós-graduação como o Esporte Tradicional, o Radical, o Adaptado ou o Paraolímpico entre outros.

Nesse caso, temos a escola como lugar (espaço e tempo) que possibilita o encontro de diferentes grupos, gerações, gênero, classes sociais, pessoas com deficiência, enfim diversas culturas, mas que fica preso, estático que desprestigia as múltiplas relações que estes atores produzem entre padrões culturais diferentes que tecem uma complexa trama de significações. Essas teias de significações estabelecidas na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes que se torna a substância da educação intercultural.

Contudo, diante da diversidade e das diferenças sociais a escola muitas vezes não tem dado conta de desenvolver um processo de ensino que atenda o aluno conforme a seu posicionamento sócio-cultural, muitas vezes, estes alunos sofrem discriminação e constrangimento e por fim, são conduzidos ao fracasso escolar. Ou ainda tentam enquadrar-se aos modelos e são tidos como limitados, fracos ou aqueles que não tem jeito, de maneira que as exigências são minimizadas por serem julgados como incapazes e ao demonstrarem a menor representação de ajuste às regras sociais impostas são considerados aptos a avançar para os próximos níveis de ensino.

*Essas diferenças têm que ser trabalhadas, né? Na verdade isso é no dia-a-dia, às vezes a gente tá trabalhando determinado tema, por exemplo dentro da sala, vamos supor, sobre a obesidade, às vezes você tá ali falando, aí tem uma gracinha com determinado aluno por que ele é obeso, mas daí a gente no mesmo momento já vai em cima para falar sobre o assunto pra não virar um problema maior ou mesmo as vezes na prática o aluno corre melhor que o outro, consegue arremessar uma bola melhor que o outro aluno, então **a gente sempre tem que tá falando que uns tem mais dificuldades**, a gente sempre tem que tá dando uma explicação pro aluno não sair frustrado da aula, tanto da teoria quanto da prática.(CORPORIS, 2011). **Grifo meu.***

Percebo que dessa maneira o argumento utilizado por Corporis ao descrever como aborda as diferenças, segue a lógica da comparação, possivelmente atribuindo ainda aos próprios estudantes a falta de vontade ou persistência para o envolvimento nas atividades escolares, bem como o estereótipo do gordinho, do grandão, da menininha, moles. O discurso para a sociedade é que as oportunidades são iguais a todos,

desconsiderando exatamente por isso, as desigualdades sócio-culturais e as diferenças individuais.

Diante dos alunos e suas diferenças culturais, esse posicionamento, gera o discurso de auxílio para os professores. Em determinados momentos, professores podem afirmar que “todos os alunos são iguais” desprezando as diferenças culturais marcadas nos corpos dos alunos, como considera Body ao relatar sobre a igualdade dos estudantes:

*Não tem muita diferença não, os alunos são tudo do mesmo bairro, tudo da mesma realidade, algum caso ou outro que é mais diferenciado, a gente vê que tem um tênis melhorzinho, a gente fica atento também a isso, quer ser mais metidinho, a gente já conversa, mas praticamente todos são bem parecidos, bem... são da mesma região, é raro se você vê alguma diferença. [...] não tem nenhum gordinho, não tem nenhum com necessidades especiais! (BODY, 2011)*

Em outras ocasiões, poderão assegurar que “todos são diferentes”, desvalorizando as dimensões comuns entre as culturas e favorecendo práticas pedagógicas preconceituosas. As duas situações reforçam a construção de uma prática de identificação dos alunos com a cultura que determina os significados e a forma de representação da realidade social, a cultura dominante, assim Corps relata também comentando em que considera os estudantes diferentes uns dos outros:

*Meus alunos com certeza são diferentes um do outro. Quanto à maturidade, quanto à educação que já tem vindo de casa, são diferentes enquanto o interesse que eles tem ali na educação física, são diferentes no modo de pensar, aquela aula, a escola em si. Eles já tem uma certa experiência, uma certa bagagem vinda de casa, vinda da rua, do que ele faz nesses ambientes diferentes da escola. Todos são diferentes não só na forma de pensar, mas na estrutura física uns são mais altos, outros mais baixos e é assim, bem diferentes. (CORPS, 2011)*

Discursos ainda mais evidentes quando alicerçados pelo conceito de cultura, constituído a partir de uma visão particularista ou universalista. As mesmas perspectivas que justificam as práticas culturais colonizadoras e hegemônicas e está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), destinados ao terceiro e quarto ciclo, específico da Educação Física. Sua definição pode nos conduzir a entender a “cultura” como algo estático a ser apreendido e não constituído e constituinte de um sistema simbólico. Esta conceituação pode remeter-nos a um relativismo cultural, de maneira a

relacionar as diferenças culturais com o exótico, em algumas ocasiões com o inatingível e incompatível, estando, por exemplo, explicitado na fala abaixo do corpo-professor quando conversávamos sobre o entendimento dele a respeito de cultura corporal.

*Algo que vem no decorrer do tempo que já passou, é um conhecimento de qualquer área, na verdade, que vem do século passado, que a gente vem resgatando e estudando. (CORPORIS, 2011)*

Na perspectiva das concepções essencialistas a cultura pode ser considerada como algo dado, herdado, pronto e acabado. Com as pesquisas dos Estudos Culturais, a Cultura deve ser compreendida como as representações coletivas de linguagem, símbolos, rituais e instituições – inclusive a escolar; é o modo de ser, pensar e agir em constante contato com outras formas de representarmos o que os estudantes nos apresentam. O conceito de cultura passa a abarcar novas discussões, outros domínios como o popular são acolhidos. Para Fleuri (2003) cultura são representações coletivas, construídas socialmente, resultantes da constante interação das tradições com o entorno, permanentemente reinventada e investida de novos significados.

A expressão “Cultura Corporal” comumente colocada no meio acadêmico é pouco discutida no espaço profissional da Educação Física. Muitas vezes sua compreensão está embasada no uso de fundamentações provenientes de diferentes concepções, o que tem gerado diferentes conotações. A utilização e o uso indiscriminado dessa expressão, em certas ocasiões têm provocado interpretações, repetidamente, inadequadas, principalmente quando pensamos a expressão numa perspectiva cultural, com sentido de fases estanques, principalmente no passado.

Esta é uma situação que possivelmente compõe o quadro de escolas públicas que não conseguem responder as demandas das desigualdades sociais marcadas pela exclusão e submissão, que busca a heterogeneidade entre os alunos seja na origem geográfica, social ou étnica dos mesmos, para que seus interesses e conhecimentos particulares sejam desprezados.

A dificuldade em compreender a diferença, mesmo sendo o corpo humano material e representante da presença do ser no mundo, faz com que os alunos sejam rotulados colocados em grupos/turmas homogêneas, aprisionando-os em características estereotipadas, “os magros e altos serão jogadores de voleibol”, e se assim não quiserem

é porque fazem corpo mole, são preguiçosos e novamente são rotulados. Sendo a possibilidade de ser diferente mais uma vez abafada pela ação preconceituosa do enquadramento no padrão. O que Corporis demonstra ter outro entendimento:

*Eu diria que meus alunos são diferentes. Dentro de uma mesma sala, por exemplo, nós temos diversos[...], [...]como eu posso dizer? Alunos diferentes, cada um com a sua característica. (CORPORIS, 2011)*

Novos procedimentos para a abordagem das questões sociais e das diferenças culturais são urgentes e emergentes no contexto escolar. As relações sociais poderão assumir outros valores e o significado das diferentes culturas visto a partir de outras óticas, não excludentes, seletivas e hierarquizantes, como é proposto a seguir, demonstrando a ambivalência dos posicionamentos:

*Vivenciando essas brincadeiras que o aluno traz, falando das diferenças, tem lugar que é daquele tipo e traz outro nome para a gente, aí dá liberdade pra ele apresentar a atividade dele, explicar o porquê. A gente corrige a postura dos outros, e depois pode até misturar as regras. (BODY, 2011)*

O relato acima sinaliza para a idéia de ser possível trazer para a escola o conhecimento advindo de outros espaços o que indica aqui ser necessário recorrer a Fleuri (2003), para ele, a compreensão da abrangência da interculturalidade como temática, é perpassada pelo entendimento da forma como é processada a cultura escolar nas relações dentro da escola. O autor analisa a *cultura escolar e a cultura da escola*. A primeira é apresentada com parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização. A escola com seu objetivo de possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente construído e autorizado cria recursos pedagógicos para transmissão de conteúdos, modifica espaços, realiza rituais que constituem uma cultura particular e independentemente do universo da cultura da escola.

Já a *cultura da escola* é representada pela cultura vivida pelos professores e alunos, pais e funcionários. “Essa cultura consiste em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas”. (FLEURI et all, 2003, p.72).

A educação intercultural apresenta como pressuposto a inter-relação de diferentes grupos socioculturais, as trocas, os conflitos e resistências. A busca pelo

reconhecimento e valorização da diferença cultural. Não busca a exclusividade, nem a especificidade como elemento de sobreposição a outros, procura garantir a abrangência do respeito no convívio com o outro. Assim, as ações realizadas por um sistema educacional que se quer intercultural devem valorizar a compreensão e a constante busca por negociações que desconstruam o autoritarismo e a discriminação presentes no contexto escolar.

Nessa perspectiva é possível deslocar o olhar da visão instrumentalista do discurso moderno, que para explicar a unicidade do corpo focam unicamente de forma crítica paradigmas cartesianos. Marcel Mauss (2003), antropólogo francês, apresenta o “*fato social total*”, a “*imitação prestigiosa*” e as “*técnicas corporais*” como categorias que permitem esse olhar, ao aproximar a Educação Física das Ciências Sociais sob um enfoque complexo, o que permite estruturar o texto articulando tais categorias, da mesma forma como estão sendo encaminhadas as colocações para Cultura e Corpo – Cultura Corporal.

Do conceito de “*fato social total*” é possível identificarmos elementos que auxiliam as discussões para que a Educação Física passe a se apropriar dos conhecimentos das Ciências Humanas, e dessa forma, caminhe no sentido de entender e compreender o homem em uma *totalidade*, não sendo possível pensar o homem destacando esse ou aquele fenômeno, distinguindo da visão de máquina que busca o controle da natureza e por ser natureza também deve ser controlada, pelo humano – corpo x essência (mente). Isso implica na compreensão que vai além da visão exclusivamente biológica a qual foi paradigma da Educação Física por várias décadas, considerando também aspectos psicológicos e sociológicos de forma indistinta, estando estes imbricados no dia-a-dia do ser. Como é apresentado por Corporis ao comentar sobre o papel das aulas de educação física escolar:

*Da pra dizer que é a gente trabalha a educação corporal, mas como um todo, sem ficar visando somente o nosso corpo. Trabalhando não somente o nosso físico, pensando assim somente no físico, mas sim trabalhando a mente, o coletivo, trabalhando mesmo o nosso interior com o exterior, não somente essa carne que a gente tá vendo. (CORPORIS,2011)*

Sendo possível identificar o ser humano por sua complexidade e não mais por uma vertente exclusiva, a biológica, a idéia de natureza humana pode ser aqui interpretada como intencional aos envolvidos nas relações, sendo o sentido dependente

das relações de poder estabelecida pelos elementos culturais presentes, lembrando que tais relações se dão nas fronteiras culturais e não em uma posição de oposição.

O segundo conceito de Mauss (2003) que demonstra grande relevância e pertinência, nos estudos que aproximam a Educação Física de aspectos culturais, é o de *técnicas corporais*. A noção de *técnica corporal* é apontada pelo autor enquanto “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 2003, p. 401).

Tal conceito de *técnica* pode assim ser interpretado relacionado com a idéia de aprendizado, com a afirmação de que cada sociedade possuidora de determinadas *técnicas corporais*, seria necessário o repasse entre os integrantes dos mesmos grupos. Dessa forma é possível entender que as técnicas não são intrínsecas ao homem, e sim adquiridas através de outro conceito do autor, de uma “*imitação prestigiosa*” de atos bem sucedidos.

Mauss (2003, p. 401) explicita que para ele o corpo, é necessariamente uma construção simbólica e cultural, sendo marcado de forma diferente em cada sociedade. De acordo com o autor é necessário fazer um estudo sobre como os homens, no curso da história, fizeram e continuam a fazer uso de seus corpos. Dessa forma, não podemos desconsiderar como são instituídas representações sobre o corpo e como isso acontece na escola, em especial para um dos componentes curriculares que surge dentro da proposta dicotômica cartesiana de ser humano como propõe Descartes (*apud* LE BRETON, 2003) e como tais representações baseadas em bibliografias próprias da área – algumas já apresentadas – auxiliam os professores de Educação Física a fabricar estereótipos e modelos.

O autor diz que quem tenha trabalhado no campo do estudo do corpo sabe que as possibilidades são muito variáveis de acordo com os grupos e que a experiência do corpo é cultural e específica de cada sociedade. Sobre o corpo, já apreendido como algo no domínio da *cultura*, serão impostas *técnicas corporais*, ou seja, atos tradicionais e eficazes.

A eficácia não está relacionada a rendimento atlético, sendo garantida à medida que atende aos critérios estabelecidos pela significação atribuída ao gesto corporal, assim, podemos entender que todo gesto ou manifestação corporal pode ser

considerado uma técnica, que vai sendo transmitida e perpetuada culturalmente entre os sujeitos de um grupo, que o realizam em um determinado momento e espaço e não mais gesto técnico somente como aquele baseado na biomecânica que visa à utilização perfeita das articulações e músculos.

As *técnicas corporais* no contexto da escola oportunizam discussões sobre as manifestações de expressões coletivas dos alunos e professores, as aulas de Educação Física. Determinadas práticas podem ser entendidas como ações de grande representatividade para as mídias e/ou para os professores, difundindo determinados ideais, elegendo estereótipos corporais que são seguidos coletivamente, surgindo aí possibilidades da Educação Física, intervir ou reproduzir determinadas práticas no contexto escolar.

Atualmente as aulas de Educação Física e toda a organização escolar possibilitam a circulação de determinadas imitações às quais são consideradas dignas de serem imitadas. Então podemos perguntar quais são as expressões que hoje a escola entende ser dignas de serem imitadas? Qual(is) identidade(s) as práticas corporais e os corpos escolhidos a serem seguidos querem construir?

### **3.3 Cultura (s) Corporal (is) e a constituição de Identidades**

Seguindo pelas trilhas pós-modernas, Silva (2003, 2007) comenta que o sujeito é definido como fruto da linguagem tanto para o pós-estruturalismo, como para o estruturalismo, não sendo possível identificar nenhuma essência original, nenhuma identidade prévia. Por isso, o sujeito só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social, articulados por relações de saber-poder, que vão determinando como alguém pode ser entendido como um determinado tipo de sujeito, sua(s) identidade(s) é(são) construídas amparadas nos aparatos discursivos e institucionais que as definem como tal(is), como a Cultura Corporal proposta nas aulas de Educação Física escolar.

Sendo os sujeitos-corpos, e tendo seu corpo dado como corpo objeto, referenciado a partir das concepções de uma determinada cultura corporal, o próprio propósito de emancipação da modernidade, deve ser colocado sob suspeita, pois se torna

impróprio a emancipação de algo – objeto – que sempre será manipulado. Sendo assim a identidade dos sujeitos atrelada a um corpo objeto deverá ser sempre a mesma, fixa e essencializada a partir da visão do outro. Sendo observado no comentário a seguir sobre a relação entre uma cultura corporal e a construção identitária do corpo-sujeito.

*São características de um determinado objeto de estudo, por exemplo, a cultura do corpo de um povo, são as características de um povo adquiridas com o passar do tempo, as características que esse povo tem historicamente. A cultura seria as características de algum objeto que você define. (CORPS, 2011)*

A relevância do corpo que vai se constituindo culturalmente e historicamente diferente em cada grupo social; os cuidados que são destinados a este para a fabricação da pessoa, com suas técnicas e estéticas corporais passíveis de ser identificada pelo grupo e que acabam sendo confrontadas nas relações de fronteiras, demandam observarmos a especificidade da educação inscrita nos corpos dos estudantes em diferentes momentos da vida. Tais especificidades da educação são determinadas pelos aspectos sócio-culturais, inclusive dentro da organização escolar e das aulas de Educação Física, o que é explicitado na fala dos corpos-professores sobre os anos escolares que trabalham e quais seriam os principais conteúdos desenvolvidos nas aulas.

*[...] como trabalho do terceiro ao quinto ano, trabalho com brincadeiras, jogos cooperativos, brincadeiras populares, ai também trabalho a parte de raciocínio lógico com a dama, o xadrez, que faz a ginástica da mente, o pensar [...]. (BODY, 2011)*

*Levando em consideração a minha atuação que é na educação infantil, as questões referentes à cultura são abordadas, assim, em temas diversos [...]. (CORPS, 2011)*

*Referente aos primeiros anos do ensino fundamental, os conteúdos seriam, mais voltados para as habilidades motoras básicas [...]. No fundamental de sexto ao nono, seria a execução da prática das modalidades básicas [...]. (CUERPO, 2011)*

Cada técnica sugerida pelos professores e apropriada pelo corpo-estudante vai constituindo a sua identidade, a partir daquele contexto social em que está exposto à essa técnica que dá ou não prestígio, destaque, que são valorizadas e estimuladas havendo nisso um processo de educação. Esses prestígios são reconhecidos no processo de imitação como uma forma de educação que se inscreve no corpo. Ao imitar, o corpo é entendido como um lugar de aprendizado social, assegurando-se a relação entre os ali



envolvidos, que de forma sutil, avaliam e validam ou não os comportamentos dos quais se apropriam.

[...] deste modo, [as técnicas do corpo estão] no centro da vida coletiva, elas são, como qualquer técnica, geradoras de relações sociais, favorecem a aproximação, a ligação, a identidade entre os indivíduos, refletem relações sociais que lhes estão associadas, e são próprias da vida quotidiana, onde se desenrolam e cumprem funções fundamentais aos níveis mais elementares da vida coletiva. É através das técnicas que se concretizam os fios do social e atos verdadeiramente essenciais tanto aos indivíduos quanto à comunidade. (HASSE, 2001, p. 6).

Tanto em relação às técnicas corporais quanto para a representação de sujeito, é no corpo que são expressos os símbolos e cognição da pessoa humana que é concebida diferentemente em cada grupo social nas diferentes sociedades. Retomando ainda a teorização de Derrida (2002), retoma-se a idéia de que a linguagem contribui intensamente para as representações pessoais – a identidade. É através das linguagens próprias que as expressões vão sendo construídas, o “eu” e o “outro” vão sendo delimitados, a subjetividade vai construindo as representações das técnicas, não como espelho, mas com um caráter produtivo de significações para os corpos-sujeitos.

A identidade de forma direta pode ser entendida como o conjunto de características que afirmam quem somos “nós” e quem são os “outros”. Determinando ao mesmo tempo a qual grupo pertence e quais não. A identidade – aquilo que “nós” somos – se dá por uma construção discursiva, tanto quanto a diferença – aquilo que “nós” não somos.

*[...] lógico que a gente pode agrupar aqueles alunos que tem uma maior facilidade do que os outros às vezes têm aquele grupo que tem vergonha pelo seu biótipo, que tem às vezes o obeso, ou que tem aquele que é muito magro, então a gente sempre tem que ter esse olhar para formar os grupos. (CORPORIS, 2011)*

Para marcar quem não pertence a um determinado grupo, este cria sua identidade corporal, fazendo uso de diversos dispositivos lingüísticos, os que não se enquadram na descrição são vistos como diferentes. Os gordinhos, magrinhos, baixinhos, branquelos, queimadinhos, tortinhos entre outros, devem ser enquadrados em outros elementos da cultura corporal ou ter os elementos da cultura corporal adaptados a eles. Identidade e diferença, portanto, são produções discursivas permeadas por relações

de saber-poder para definir quem é a norma, o idêntico, e marcar fronteiras entre quem deve ficar dentro, nós, e quem não deve, os outros.

Para a Educação Física tal conceituação é urgente, pois ao defender a produção das identidades e marcação das diferenças, articulando-se a outro conceito já apresentado nesse trabalho numa perspectiva pós-moderna, a cultura, a compreensão da expressão Cultura Corporal não pode mais ser a de como possível lista de conteúdos, mas como uma arena de significações em conflito por reconhecimento; espaço híbrido de lutas de representações sobre o ser humano e suas possíveis ações coletivas, uma vez que toda ação humana tem significação ela é coletiva.

Como podemos observar na fala abaixo, uma possibilidade de entendimento do corpo que é constantemente resignificado junto à cultura e assim a própria identidade dos sujeitos – podendo ser modificado o significado em cada cultura corporal existente.

*Cultura Corporal? Não estamos falando só de hoje, certo? A cultura é, vamos supor, um conhecimento histórico, é vamos dizer, do corpo, as suas mudanças que vem no decorrer do tempo, como que era na década passada, como está sendo agora ou mesmo no século passado. (CORPORIS, 2011)*

A Cultura Corporal como qualquer ação humana que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa quanto para quem observa, amplia a possibilidade de resignificação desses envolvidos. Em cada atividade social é criado um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria Cultura Corporal e com isso outras identidades. A rua, o shopping, a empresa, o hospital, a escola, às praticas esportivas em suas diferentes dimensões<sup>27</sup> – educacional, rendimento e lazer etc. constituem-se em espaços culturais com significados próprios que produzem Culturas Corporais constantemente negociadas, transitórias e indefinidas, como as identidades que ali circulam.

Mauss (2003) demonstrou que, numa mesma sociedade, há uma diversidade de técnicas corporais para um mesmo gesto andar, comer, correr, dançar, etc., o que facilmente percebemos também nas aulas de Educação Física escolar, utilizadas como

---

<sup>27</sup> Para maiores aprofundamentos ver BARBIERI, César. *Programa Esporte Educacional - Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, Ministério Extraordinário dos Esportes, 1996. E BRASIL. Ministério Extraordinário dos Esportes. Programa Esporte Educacional: princípios e objetivos. Brasília-DF: INDESP, 1989.*

formas tanto de comunicação como de identificação entre pessoas de culturas diferentes. O autor cita como exemplo o movimento do andar das moças francesas que se adaptam aos moldes para imitar as estrelas de cinema norte-americanas, característicos de outro contexto sócio-cultural, e que, estando em moda também na França, passa a ser assumido pelas jovens parisienses.

Assim nas escolas os estudantes também se utilizam de seus corpos para reforçarem ou não suas identidades, sendo marcante a presença do corpo-utilitário nas representações das culturas corporais a partir de seus universos de resignificações, como observamos na fala de Cuerpo, que ainda se subsidia na sua graduação, ao comentar o entendimento sobre cultura corporal.

*Bom, utilizando até alguns conhecimentos da faculdade eu definiria cultura corporal como um acervo de movimentos, um acervo de ações voluntárias e involuntárias também da pessoa diante de determinada situação, respostas a determinadas situações, então o acervo corporal para mim seria todo conhecimento desde criança que se tem de uma simples ação em subir em uma árvore, pular um muro, correr em cima de um muro então o acervo corporal, seria isso, seria essa, todas essas maneiras de se executar e agir determinada tarefa, utilizando o corpo e reações do corpo. (CUERPO, 2011)*

As técnicas corporais, como práticas sociais, expressam nas formas de andar, de correr, de banhar-se, de vestir-se, de alimentar-se, de depilar-se, de acariciar, entre outras, características que, marcadas num corpo, conotam formas desse identificar-se como pertencente a um determinado grupo. O corpo também se utiliza dessas técnicas como estratégia para marcar outras representações e ser reconhecido nelas, busca assumir outras identidades. Essas marcas são, portanto, formas coletivas de comunicar uma identidade, que é sempre compartilhada, inacabada e escorregadia, pois se forma na relação com os outros.

Os exemplos escritos por Mauss (2003), que o auxiliam na definição de um conceito de técnicas corporais, possibilitam o entendimento de que elas servem como elementos de identificação e constituição de identidades, sendo reconhecidas pelo próprio grupo e na relação com outros grupos. Cabendo ressaltar que tais elementos podem não estar presentes no cotidiano dos estudantes, mas em momentos em que a identidade se expressa coletivamente como forma de pertencimento ou de reconhecimento tanto pelo próprio grupo, quanto por “outros”, como ocorre nas

relações de “fronteiras culturais”. Assim, podemos perceber na fala de Körper, ao reconhecer as diferenças entre as representações das culturas corporais, a partir do local dos próprios sujeitos, o que é possível articular com o conceito de *Imitação Prestigiosa* de Mauss (2003), que entendi essa reprodução de uma prática corporal dentro do universo de significação, constantemente em conflito, dos envolvidos. Permitindo-nos compreender também a constituição identitária dos estudantes dentro do processo de resignificação e representação constante.

*[...] seria a maneira do aluno se expressar corporalmente, a cultura de um povo, você vai, seja também através da dança, da música, você vai vendo como ele vai se expressando na Educação Física, porque na Educação Física existe também as danças típicas regionais, a parte da mímica, a mímica pode ser, acho que seria isso, ele poder se expressar corporalmente através da cultura de um povo, do meio onde ele vive. (KÖRPER, 2011)*

No momento do diálogo com Körper não me ative exatamente ao termo mímica, que é colocado como possível atividade a ser desenvolvida, principalmente para as séries iniciais. A mímica opera por repetição, a repetição do mesmo diferenciado; seria a maneira pela qual o colonizado se apropria do discurso e dos modos de vida dos colonizadores, uma espécie de “repetição de presença parcial”. “O observador passa a ser o observado e a representação ‘parcial’ rearticula toda a noção de identidade e a aliena da essência”. Bhabha (2007, p. 134).

Sobre a dança relatada por Körper, Pereira & Grando (2007, p. 7), exemplificam ao comentar sobre a dança, “[...] que expressam valores, sentidos e significados diversos permitindo analisar como cada grupo social conseguiu adaptar-se social e politicamente neste contexto e espaço geográfico de fronteira étnica e cultural”.

Mauss (2003) ainda comenta sobre a transmissão da técnica, afirmando não ser qualquer pessoa a ser imitada, a ter seus gestos reproduzidos, sendo a “[...] noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social”. Diz que a criança, como o adulto, imita os atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em que confia e que têm autoridade sobre ela (p.215), atestando assim, a representação frente às relações de poder estabelecidas no grupo e constituindo a identidade dos envolvidos – imitado e imitador.

Marcel Mauss teoriza acerca dessa *imitação prestigiosa* destacando-a no processo de educação e imitação. “A criança, como o adulto, imita-se atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuado por pessoas nas quais mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo”. (MAUSS, 2003, p. 405).

No conflito da Cultural Corporal, os grupos manifestam suas diferenças, reforçam e revitalizam suas identidades. Assim como as culturas são dinâmicas, os elementos culturais eleitos para o reconhecimento e a identificação por um grupo específico também podem sofrer alterações, transformações ou serem substituídos conforme os contextos sociais compartilhados, sem com isso se descaracterizar o grupo ou sua cultura.

A manipulação de sinais como o boné, as pulseiras, os lenços, as calças caindo, brincos, cortes e enfeites de cabelo e tatuagens são materializados e manuseados no corpo, pelos estudantes como uma reivindicação de uma identidade, uma forma de resistir à mesmidade corporal.

Num sentido mais abrangente, explicitado por Novaes (1993), determinadas identidades são evocada sempre que um grupo reivindica, para si, o espaço da diferença. Segundo a autora, é nesse campo político de relação entre cultura e poder que os grupos buscam resgatar autonomia, isto é, os caminhos para chegar até ela, que passam, necessariamente, pelos complexos caminhos das culturas.

Este nós se refere a uma identidade (igualdade) que, efetivamente, nunca se verifica, mas que é um recurso indispensável do nosso sistema de representações. [...] é a partir da descoberta e reafirmação ou mesmo criação cultural de semelhanças que um grupo qualquer, numa situação de confronto e de minoria, terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação. [...] Acreditamos que este nós coletivo, esta identidade ampla é invocada sempre que um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido. (NOVAES, 1993, p. 24-25).

O que pode ser confirmado ao ser ouvido à referência feita pelo corpo-professor sobre os corpos-estudantes:

*Se identificam pelo corte de cabelo, um imita o outro, acho que também tem haver com a mídia, as brincadeiras, a maioria gostam da mesma brincadeira, alguns apelidos são iguais, a gente percebe esses agrupamentos. (BODY, 2011)*

Em alguns casos os professores reconhecem esses agrupamentos estudantis como forma de se rebelarem ou atrapalharem “o bom” andamento da transmissão dos saberes historicamente acumulados e culturalmente determinados, surgem, por exemplo, as filas, os mapas de sala, os horários para ir ao banheiro e/ou beber água e até o recreio dirigido.

Os conteúdos postos como os mais importantes histórica e culturalmente são vistos como Hall (1997) considera, por um sistema simbólico, uma “determinada” cultura, não qualquer uma ou todas as ali presentes, mas uma que busque nomear as coisas mediante um processo de atribuição de sentidos e busca de estabilidade. E ao elaborar sistemas classificatórios, a cultura vai se estabilizando na medida em que cria fronteiras simbólicas para excluir o que está fora do lugar e da ordem e, assim, configura a desejada homogeneidade cultural. Para o autor, isso leva a um esquecimento de suas inconsistências internas, das contradições e dos conflitos que marcaram a validação dos significados. Tem-se a impressão de que as coisas são naturalizadas, não podendo por isso serem alteradas.

Por isso as possibilidades das fronteiras culturais representam perturbações constantes que precisam ser eliminadas sob o risco de atrapalhar os padrões estabelecidos e, assim, o próprio processo de classificação e, conseqüentemente, de significação. Esse processo permite explicar por que são rejeitadas quaisquer propostas de modificação do que foi estabelecido no jogo cultural: certas formas de ensinar, de aprender, de cuidar da saúde, de sexualidade, de comportamento no trabalho, brincar, dançar, praticar esportes etc.

Assim nessa arena de lutas pela imposição de sentidos, certas manifestações culturais são mantidas por muito tempo à margem da sociedade, o que é reproduzido na Educação Física escolar, pelo discurso dos elementos selecionados – uma dada Cultura Corporal.

*Referente aos primeiros anos do ensino fundamental, os conteúdos seriam, mais voltados para as habilidades motoras básicas como correr, saltar, rolar e pular, seria também voltado para a flexibilidade do corpo, os movimentos possíveis de se fazer com o corpo, os alongamentos, as possibilidades que o corpo permite que a criança faça, alguma coisa relacionada a saúde e higiene, até mesmo o lanche, os tipos de lanche, a questão da higiene pessoal e também um pouco do, já iniciando, meio que ligado as habilidades*

*básicas, um pouco dos pré-desportivos. No fundamental de sexto ao nono, seria a execução da prática das modalidades básicas como futsal, voleibol, handebol, basquetebol, atletismo e também relacionado à saúde seria o trabalho voltado para o índice de massa corporal e frequência cardíaca, que é trabalhado logo no início do ano com todos eles. (CUERPO, 2011)*

Cuerpo explicita a tendência ao trabalho com os pré-desportivos e futuramente com os esportes, mas, os outros conteúdos, postos à margem estão permanentemente na fronteira, logo, explica Hall (2003), visto como elemento perturbador ou desestabilizador da cultura. Ou seja, embora socialmente periférica, dado o incômodo causado, a cultura da fronteira torna-se simbolicamente central e força a cultura hegemônica, com seus elementos relatados acima, a modificar os sentidos atribuídos à fronteira. Exemplo disso é que após décadas de luta e marginalização, hoje, a capoeira é símbolo da identidade nacional e sua prática está estabelecida em ambientes como escola, clubes, academias da “elite” etc.

Esse movimento permanente no jogo do poder cultural caracteriza a maior parte das práticas constituintes de Culturas Corporais e das identidades de seus representantes, o que gera outra particularidade uma vez que vem se tornando corriqueiras as apropriações a partir de outras referências culturais determinadas manifestações corporais, as desconfigurando em seu formato e conferindo-lhes novas funções para maior controle. Essa estratégia pode ser uma tentativa de setores, que temendo seu enfraquecimento na luta cultural diante da emergência social de práticas oriundas dos grupos marginalizados, delas se apropriam, atribuindo-lhes sentidos em conformidade com seus interesses e projetos, difundindo ainda por meio delas identidades estereotipadas. Tal postura é uma tentativa de incorporação das manifestações culturais transgressoras e de oposição aos ditames conservadores do pensamento universal.

É perceptível a propaganda das características modernas da capoeira com seus benefícios à saúde corporal e ao desenvolvimento motor, comprovados pela ciência, que também aprova práticas orientais como meios para aumentar a concentração mental, a autoconfiança, o respeito e a produtividade. Se verificarmos na história, a capoeira, por exemplo, surge antes dos discursos científicos que pretendem delas apropriar-se. Também se verá que setores que no passado delas se afastavam por preconceito, agora são seus mais fervorosos praticantes. É comum o apagamento da

história das suas lutas e origens em troca da validação de outros significados por meio da ciência moderna. Muitas vezes tais afirmações, partem dos representantes das próprias práticas culturais que não percebem as intenções subjacentes a tais tentativas de agregação.

É possível ser feita relação semelhante aos discursos que tentam unificar e mostrar algumas convergências para as diferentes propostas curriculares da Educação Física. Geralmente tem-se que é possível fazer uma seleção do que é apropriado, recortar características do que há de “melhor” em cada forma de pensar e ensinar a Educação Física e a Cultura Corporal.

Mas com o que já foi apresentado neste trabalho torna-se muito complexo determinar quem tem o poder de selecionar e classificar tais requisitos, sendo possível salientar que uma postura articuladora que contemple currículos desenvolvimentistas, construtivistas, críticos e outros, pode se constituir num procedimento que apaga os significados anunciados por determinados textos, sob a ótica de quem os escolhe, possibilitando a representação de uma Cultura Corporal como uma grande colcha de retalhos, desconsiderando que cada uma dessas tendências<sup>28</sup> tem suas propostas para a representação de determinadas Culturas Corporais e identidades.

*Acho que trabalho com umas três abordagens... Construtivista, a crítica, aquela para preparar o aluno para fazer sozinho, de fazer melhor..., superar, a crítico superadora e aquela outra das etapas, a... das fases do motor, a psicomotricidade. (BODY, 2011)*

*Eu me fundamento nas teorias da Educação Física, principalmente na de Freire, que é a teoria construtivista, e no caso essa que parte do ambiente onde eles estão que a crítico emancipatória. (CORPS, 2011)*

Para nós mesmos profissionais da área e interessante nos embasarmos nos argumentos expostos, e percebermos que ser professor de Educação Física não é algo natural. Vestir determinadas roupas, desejar certos corpos, realizar com eficiência certas práticas corporais, defender certas idéias, inclusive pedagógicas, são decorrências de processos discursivos que afirmam, por meio de relações de poder, qual a identidade de professor de Educação Física é a aceitável. Contrapor-se a esta identidade autorizada

---

<sup>28</sup> Abordagens já apresentadas nas páginas 36 a 59 dessa pesquisa.



pelos discursos, tentar marcar a diferença causa espanto e é colocado a margem. Assim uma formação há quinze anos era:

*As aulas, eu acho que não mudou muito, muita coisa, acho que mudou um pouco a maneira de..., principalmente os temas são os mesmos, que era a ginástica, você, que, no caso do primeiro ano do primário, naquela época a gente falava primário, trabalhar as brincadeiras, atividades recreativas, eu acho que os temas continuam os mesmos, a parte do sexto ao nono é a parte do esporte [...]. (KÖRPER, 2011)*

*Era, primeiro, bastante tecnicista, o esporte, o treinamento, aquela coisa repetitiva, isso eu lembro muito, os esportes, voltados para a prática das modalidades esportivas, lógico que teve também a cinesiologia, a biometria, interessante, mas tinha muita prática esportiva voltada para a competição [...]. Não tenho muitas lembranças de temas voltados para o corpo, era mais as práticas esportivas das modalidades, alguma coisa de biometria, cinesiologia, bem para o corpo mecânico, assim me recordo. (BODY, 2011)*

Já há menos de seis anos:

*Na pós vimos muito as abordagens, Educação Física para escola, trabalhar a postura do aluno, cuidado e o respeito à idade e a cultura do aluno, atividade adequada a tal faixa etária, os cuidados particulares, acho que é bem por aí. (BODY, 2011)*

*Minha graduação foi focada na licenciatura, então os temas mais recorrentes são a criança, a formação da criança, o desenvolvimento motor da criança e como melhorar esse desenvolvimento. O corpo foi abordado não por si só, estrutura, funcionamento, como que ele se desloca, como funciona, as estruturas do corpo. Foi abordado também como que o corpo reage a um estímulo, como se um processo de construção social desse corpo, de desenvolvimento desse corpo, amadurecimento, como que ele se desenvolve perante os estímulos externos, tudo mais voltado para a área do corpo não só como físico. (CORPS, 2011)*

Nessa última fala de Corps sobre seu entendimento a respeito dos temas abordados sobre o corpo, pode sinalizar o entendimento de que este corpo não é mais visto como uma máquina, como um objeto esquadrihado a ser enquadrado numa determinada cultura corporal da Educação Física, mas que este corpo pode ser visto enquanto sujeito, como o próprio ser humano em toda sua complexidade e rede de articulações, um corpo constituído sempre na fronteira e de forma ambivalente, aproximando-se do que Mauss (2003) considerou como *Fato Social Total*. Possibilitando perceber as resignificações das identidades dos corpos-sujeitos.

Diferente da forma com que a escola, e os cursos de formação<sup>29</sup> de profissionais de Educação Física com seus currículos, como práticas discursivas permeadas pelo poder, ao afirmarem qual conhecimento merece ser contemplado, qual cultura corporal será disseminada, qual identidade será valorizada – e qual não precisará aparecer, deverá ser evitado, rejeitado, considerado como diferente e por isso desnecessário.

Tenta-se dessa forma dizer qual é a identidade aceita e ao mesmo tempo em que existe a afirmação do que eu sou, de forma velada estou negando e dizendo o que não sou, o diferente – o outro. Ao fazer a afirmação da identidade, marcamos a diferença, definimos o que significa pertencer ou não pertencer, incluir ou excluir, somos levados a tentar definir “uma” Cultura Corporal. Nessa mesma direção, argumenta Silva (2000.p.82)

Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relação de poder.

Esse processo de divisão “nós” e “eles” é classificatório e, carrega consigo a obrigatoriedade da hierarquização a partir daquilo que podemos ou não considerar. Nesse caso, são definidas por oposições binárias que polarizam as atividades, às práticas a serem vivenciadas nas aulas, as Culturas Corporais positivas e negativas. Na luta pela afirmação da identidade e, ao estabelecer a diferença entre grupos sociais, está inserida uma competição mais ampla por recursos simbólicos e materiais da sociedade, dessa forma elas (identidade e diferença) “não são inocentes, são impostas e mantêm estreitas conexões com relações de poder”. (SILVA, 2000,p. 81). Ao mesmo passo, quando determinadas práticas esportivas são aceitas como pertencentes à chamada Cultura Corporal em detrimento a outras práticas não temos ingenuidade e/ou naturalidade nessa escolha.

Percebamos então a identidade e diferença como resultados de um processo de produção simbólica e pelo discurso, que:

---

<sup>29</sup> Para outras considerações sobre as articulações entre aspectos sócio-culturais e as relações de poder na graduação do profissional de Educação Física ver a dissertação de MONJE, M. A. O. *O curso de Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e suas Identidades*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2010.

[...] estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. A identidade é um significado – Cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recentemente expressa essa mesma idéia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. (SILVA. 2000.p.89).

A identidade e a diferença, bem como a Cultura Corporal, não essências, são resultados de atos de criação lingüística e construídos pelos sujeitos em meio a relações sócio-culturais. E a representação é dessa maneira constituída pela produção de significados sociais que são criados através dos diferentes discursos. Daí que, o mundo social é representado pelos significados das diferentes culturas que são produzidos e transmitidos através das relações sociais, sendo uns autorizados, outros considerados clandestinos pela monocultura ou considerados fronteiriços numa perspectiva intercultural.

É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (SILVA, 2000.p.91).

A identidade e a diferença então, como produtores da cultura e dos sistemas simbólicos que as compõem, não são fixas. Mostram-se indeterminadas e instáveis, tal qual a linguagem que produziu “o corpo perfeito”. De forma semelhante ao pós-estruturalismo, o conceito/significado não está no objeto e tampouco coincide com ele. O significado apenas está no significante como traço. Derrida (2001) define a diferença com base na impossibilidade de se alcançar o significado do signo por meio de uma relação direta com o significante. As identidades são marcadas pelas diferenças e se não existem diferenças, todos são iguais:

*As diferenças são tão poucas que eu não tenho parado pra trabalhar as diferenças assim, não tenho nenhum aluno especial, cadeirante pra trabalhar assim, no momento nenhum aluno, então não tenho parado para dar essa atenção. (BODY, 2011)*

A representação então é como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido e ocupa um lugar central na constituição de identidades. Na diversidade cultural dos espaços escolares estamos sempre em contato com grupos sociais com diferentes crenças e valores que refletem a multiculturalidade e as diversas Culturas Corporais da qual também fazemos parte. Ao se cruzar fronteiras culturais, em

territórios simbólicos de diferentes identidades, pode-se perceber que, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar”. (FLEURI, 2003.p.11).

Assim é possível perceber como a representação assume um caráter de política de identidade, pois que constrói uma representação, ao selecionar o que torna presente para o meio social no ato da representação, exclui tudo o que não deseja representar. Isso ocorre quando somos induzidos a buscar, montando uma colcha de retalhos, uma representação universal de ser humano, movimento, formas de jogar, do que é ser criança, professor, estudante entre outros. Tudo o que apresentar características diferentes às selecionadas para a nossa representação corre o risco de ser considerada uma deformação, um problema que deva ser corrigido, ignorado ou ainda tolerado.

*Olha, eu não sou, não fico assim, é, não pego só aquele aluno que tenha menos habilidade que o outro, o que eu peço pra eles é que aceite todo mundo como é [...]. (KÖRPER, 2011)*

Uma consideração importante, sobre esse conceito que recorrentemente surge no espaço escolar: tolerância, aceitar, permitir etc. Por mais adequado e simpático que possa parecer, a “representação” da tolerância para com os Outros pode indicar certa concepção de superioridade. Em um contexto escolar-sociopolítico como o que está sendo representado constantemente neste trabalho, no qual se valoriza a diversidade cultural, posturas de assimilação ou extermínio das diferenças são concebidas como inadequadas. Por isso é possível que grupos dominantes, descontentes com esse panorama elaborem novas práticas discursivas acerca da obrigatoriedade de conviver com essas diferenças, com o Outro. Assim, quem tolera seria a norma, a identidade correta, restando ao Outro, o diferente, os agradecimentos pela possibilidade de ser tolerado.

A identidade, então não é instituída ingenuamente ou inconscientemente, ela é dependente da relação de poder para ser institucionalizada. Dessa forma, é possível compreender as dificuldades de relacionamento, resistência e transgressão quando alunos e alunas que não apresentam a identidade desejada pelos docentes, não consegue

se apropriar da Cultura Corporal determinada para aquele tempo e espaço chamado “aula de Educação Física”.

A identidade da Educação Física também tem sua representação engessada predominantemente como tempo e espaço para a ocorrência de movimentos preparatórios, através da realização de jogos e brincadeiras para a prática de esportes e ou uma atividade física voltada à saúde – os elementos da Cultura Corporal.

Com base nessa representação hegemônica, qualquer aula de Educação Física que não apresente essas características será rejeitada e vista como diferente. Quando nós professores iniciamos o desenvolvimento de um tema específico em sala de aula ou na sala de tecnologia ou em algum outro espaço que não seja a quadra esportiva, fatalmente ouviremos de outros professores, demais funcionários da escola e dos estudantes comentários contrários àquelas atividades. Sob a perspectiva pós-estruturalista, o professor não precisa repensar somente aquele momento, aquela aula, aquela metodologia, mas, sim, de onde vieram e quais foram os discursos e as práticas acessadas que levaram os alunos a elaborar as representações das aulas de Educação Física como limitadas aos procedimentos motores, para subsidiar a abordagem ao argumentar com os envolvidos no espaço escolar sobre a concepção de educação física pretendida. Assim como os argumentos abaixo sobre a Educação Física Escolar.

*O aluno precisa de um tempo para sair da rotina do dia-a-dia, da sala de aula, aliás, acho que isso tá tendo, um problema agora exigindo aula teórica, que eu discordo também, antes nós tínhamos três aulas, agora só temos duas aqui, por exemplo, com a aula geminada você acaba matando uma aula. O que acontece? Diz que o Brasil hoje tá superando os EUA em obesos, então quer dizer, o aluno acaba não tendo a prática esportiva como deveria ser, quer dizer... Quando chegar na fase adulta, o que vai ser desse aluno que nunca jogou um vôlei, um basquete? Que nunca teve uma prática esportiva adequada? Então acho que a EFE além do primário de tudo, é você dar condições para o aluno ter uma prática esportiva, estar desenvolvendo suas habilidades, é... naturais corporais, transformando isso numa coisa, prazerosa, leve, pra que tenha prosseguimento nas outras disciplinas também. (KÖRPER, 2011)*

*Direcionar o aluno da importância da brincadeira, do jogar, do respeitar o seu corpo, conhecer a importância dessa máquina humana, do prazer, da alegria. A Educação Física ela vai ajudar num monte de coisa, coordenação motora, lateralidade, o raciocínio, o lógico, acho que tem uma infinidade de tarefas que ela tá fazendo. Aquele aluno que gosta de fazer, que pratica*

*direitinho, você vê que é um aluno diferenciado, o aluno que faz o treinamento, participa das atividades coletivas, ele é um aluno mais... destreza, é um aluno que ta mais ligado, concentrado, acho que a EFE só tem a contribuir com o dia-a-dia do aluno. (BODY, 2011)*

*A finalidade no meu modo de ver é de **preparar esse corpo dessa criança**, preparar o corpo para que quando ele chegar a adolescência e a fase adulta, o seu corpo tenha vivido o máximo de situações possíveis, o máximo de eventos que lhe permitam ter uma vida mais saudável. Então esse corpo tem que estar..., essa educação física escolar **tem propiciar pra esse aluno** o maior número possível de atividade de aula, de movimentos, de sensações, que ele possa viver na infância e na adolescência para quando ele chegar na vida adulta tenha um repertório maior, um acervo corporal maior. (CUERPO, 2011)*

Outras formas de representar as aulas de Educação Física estão presentes na escola e os docentes também podem questionar quais discursos e práticas contribuíram para que os alunos pensassem, por exemplo, que naquele tempo e espaço, numa aula de Educação Física deve ser elaborado um ambiente de diversão, que aquela aula pode ser livre, o professor nem precisa estar presente, que sempre é necessária uma bola etc., ou ainda repensar representações socialmente compartilhadas sobre ser o componente curricular que os alunos mais gostam, aula “lúdica” – alegria e prazer, único espaço para trabalhar com a saúde. E ainda questões sobre a sua identidade, devendo ser o professor do componente sempre um exímio esportista ou ex-atleta entre tantos outros temas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o questionamento da universalidade dos conceitos e das metanarrativas percebo uma abertura de espaço para o novo, para o diferente, para a construção de algo que pode abalar e já está abalando a Educação Física escolar e por que não a educação escolar de maneira geral, que sem seus significados totalizantes, permite as múltiplas e permanentes interpretações, inclusive sobre o corpo, presente até então nas aulas, nos espaços escolares como um significante essencializado e fixo, que altera a perspectiva de “bom aluno”, de prestar atenção, metodologias de ensino, sala de aula etc.

A possibilidade de abertura de tempos e espaços para a discussão, da participação do envolvimento cultural dos estudantes num intitulado jogo, luta, dança, ou em qualquer outra atividade, é atravessada por quem ele pode ser naquele tempo-espaço. Com essa concepção as vivências propostas pelos professores, consistem em experiências plurais, híbridas, inter e inesperadas, implicando sempre novas possibilidades de escrita de uma brincadeira, dança, luta, jogo, esporte, se é com esses significantes que serão representados ou como queiramos denominar as atividades que naquela situação oportunizam a criação e vivência de Culturas Corporais e não apenas a determinação de elementos de uma Cultura Corporal específica.

Os elementos de práticas pedagógicas tecnicistas ainda em voga (esportivista, desenvolvimentista, psicomotricista e atualmente de uma Educação Física para a saúde – antes higienista) estão altamente adequados aos princípios científicos da modernidade. São proposto em seqüências estáticas lineares e estratificadas em segmentos às vezes ligados pela idéia de “graus de complexidade”. Sua epistemologia é sustentada por uma realidade naturalizada. O embasamento do ensino tecnicista na dicotomia conhecimento científico e conhecimento cotidiano possibilita a separação rígida entre “alta” e “baixa”, “mais” ou “menos”, “ter” ou “não ter” cultura. As modernas práticas técnicas da Educação Física propõem a afirmação de uma identidade

autêntica tanto para profissionais, para estudantes, como para a própria Educação Física enquanto área de conhecimento científico.

Surge aí a necessidade do seguimento aos modelos sugeridos pelas grandes narrativas da ciência, do método, do trabalho capitalista e do Estado-Nação que vislumbram o futuro, sempre estável e igualitário para aqueles que fizeram exatamente o que era proposto nas oportunidades dadas a todos. Para tanto busca formar e capacitar um sujeito racional, centrado e autônomo.

Sustentando pelos princípios modernos em meio à pós-modernidade, o currículo tecnicista da Educação Física tem gerado incertezas, insegurança e tornado a prática e a identidade docente cada vez mais deslizante, híbrida e pronta para escorregar nos entrelugares. Se aceita a “condição pós-moderna” da sociedade e, por conseguinte da escola e da Educação Física, há a eminente possibilidade de concordar com Silva (2007) e colocar sob suspeita as teorizações críticas, especificamente na Educação Física, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, que em termos gerais, seguem os princípios das grandes narrativas da modernidade, encontrando-se ainda dependentes do universalismo, essencialismo e funcionalismo do pensamento moderno, explicitado quando pressupõem a existência de um sujeito que, por meio ao acesso a propostas críticas, tornar-se-ia, finalmente, emancipado e libertado das relações de poder.

Ouve-se com frequência que todas as propostas são interessantes para a formação humana, e de fato o são, porém, para a formação de um determinado humano a bem de certos interesses. Por isso o pós-modernismo desconfia profundamente das certezas e promessas emancipadoras e libertadoras da pedagogia crítica. Em uma análise mais complexa, percebo que o interesse das teorias críticas é a de tomar o poder e o controle dados na epistemologia moderna, subvertendo a ordem posta, determinando uma nova ordem, uma outra hierarquização, com um novo posicionamento dos sujeitos a partir de novos critérios, selecionado por uma perspectiva ainda monocultural.

Uma proposta de Educação Física e de Educação que não coaduna com a possibilidade de continuação de hierarquização, apoiando-se em referenciais pós-modernos, deve valorizar a produção, aceitar o que ainda não foi pensado naquele meio, contestar as estéticas canônicas, não se amarrar em métodos rígidos e tidos como verdadeiros, descentralizar o poder do conhecimento do professor oriundo da cultura



acadêmica e abrir as portas para os conhecimentos de outros campos discursivos, do senso comum e para as práticas da cultura popular e das culturas que estão imbricadas nos tempos e espaços escolares.

Considerando as características ambivalentes, que pode ser ainda mais explorado em outros trabalhos, dos discursos dos profissionais entrevistados, que se encontram dentro de um sistema de ensino cheio de amarras onde constantemente são bombardeados com novas idéias educacionais retiradas de princípios científicos modernos, frutos de pesquisas muitas vezes distantes de implicações multiculturais, novos caminhos para a afirmação das diferenças e da valorização de múltiplas identidades estão sendo construídos. Com base nas influências pós-modernistas, outras práticas na Educação Física sejam construídas, para possibilitar ainda mais que as incertezas abram as portas para a fabulação, a invenção e a construção coletiva, para a análise do meio de emancipação como mais uma possibilidade de compreender a complexidade da constituição do ser humano-corpo e por isso construtor e construto de Culturas Corporais. Em meio a essa luta, práticas estão sendo construídas para possibilitar a desconstrução de representações mantidas pelas identidades dominantes, as quais inferiorizam a diversidade cultural e os elementos de culturas diferentes, atribuindo para si às características válidas e, para marcar a diferença, estabelecem o negativo para o Outro – o inferior, o que precisa ser incorporado à uma Cultural Corporal desenvolvida.

Foram os grupos culturalmente dominantes que, ao discursar tentam ao máximo lingüística e cientificamente engessar uma representação sobre o melhor movimento, corpo, estilo de vida, prática esportiva – Cultura Corporal, conferindo assim aos motoramente inábeis pelos padrões estabelecidos, sedentários ou praticantes de outras atividades corporais, o estereotipo de diferentes. Quando às práticas escolares da Educação Física, por meio de seus procedimentos e escolhas, pretende construir uma identidade universal, qual seja o corpo perfeito da ginástica, o gesto técnico do esporte, o topo dos estágios de desenvolvimento, o estilo de vida ativo etc., nada faz além de promover uma prática pedagógica que hierarquiza, separa, inferioriza e sendo preconceituosa na definição da identidade e no estabelecimento das diferenças, tenta impedir qualquer ação inter, menosprezando também possibilidades de hibridização. Mas isso não significa indiferença, ao perceber alterações no cotidiano, em especial pela

possibilidade cada vez maior de acesso às informações variadas, que trazem a tona possibilidades de práticas diferentes das que são postas, é possível identificar a postura de regular e cercear os elementos que se apresentam como perturbadores advindos de grupos historicamente subjugados. Uma tentativa de contenção ao hibridismo social, étnico, de gênero e sexual que ameaça a cultura dominante, que por sua vez tenta estabelecer fronteiras em outros lugares, possivelmente cada vez mais longe do centro, tornado essas novas práticas autorizadas a circular pela periferia.

Sendo assim, posso considerar atualmente, mas não como verdade única e absoluta, dada a parcialidade deste corpo escrevente, que a seleção dos conteúdos de uma Cultura Corporal, que precede a elaboração das práticas pedagógicas tem estreita relação com o poder, não existindo elementos que constituem uma Cultura Corporal essencial ou imprescindível a todo e qualquer ser humano. Com o pós-estruturalismo, na pós-modernidade é necessário que a Educação Física conteste a presença de determinadas práticas que sugerem determinadas representações sobre o corpo e a ausência de outros. A interculturalidade impossibilita qualquer idéia de unicidade e especificidade da Educação Física escolar. O pós-estruturalismo e a interculturalidade ensinam que mediante a afirmação de certos conhecimentos e práticas, a Educação Física e a escola permitem a validação de certas formas de ser corpo, agir corporalmente e pensar o corpo, constituindo determinadas identidades e Culturas Corporais e não outras. Sendo necessário outras discussões, aprofundamentos, articulações e revisões sobre esta complexa temática desde a graduação e nas chamadas formações continuadas dos corpos já em ação na identidade de docente nos diversos e diferentes espaços escolares.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, (Santo). *As confissões*. Trad. Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].

ALVES, Rubem. *O corpo e as palavras*. In: BRUHNS, Heloísa T. (org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papyrus, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARISTÓTELES. *A política*. Trad. Nestor S. Chaves e Ivan Lins. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].

\_\_\_\_\_. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. *Brincadeiras, Mídia e Pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual*. Revista Motrivivência. Ano XXII, Nº 34, P. 25-39 Jun./2010.

BARTH, F. *Grupos étnicos e suas fronteiras*. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

BAUMAN, Z. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 b.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BELTRÃO, Ierecê Rego. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios: didática, o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Ed. Imaginário, 2000.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Identidade e Etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRAND, A. J. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. *Série-Estudos, Campo Grande-MS*, n.º.12, jul./dez, 2001, p.35-43.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília: Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais volume II: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRAUNSTEIN, F.; PÉPIN, J. *O lugar do Corpo na Cultura Ocidental*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2001.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. *Pelos meandros da Educação Física*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n.3, p. 119-125, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez editora, 2005.

CORAZZA, S. M. *Planejamento de ensino como estratégia de política cultural*. In: MOREIRA, A. F. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Tema Gerador: concepções e práticas*. Ijuí, Editora Unijuí, 2003.

COSTA (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *Da Cultura do Corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. In: DE MARCO (Org.) *Pensando a educação motora*. Ademir De Marco (org.) – Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Corpo e Motricidade).

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Araras, SP: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C.. *A Educação Física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.

DE MARCO A. Educação Física ou Educação Motora?. In: DE MARCO (Org.). *Pensando a educação motora* – Campinas, SP: Papirus, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Escritura e Diferença*. Trad. M. Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1973.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. João C. Costa. Rio de Janeiro: Ediouro: 1979.

FLEURI, R. M. *Intercultura e Educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.23, p.16-35, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em 15 dez. 2010.

FLEURI, M. R. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scpione, 1989.

GHIRALDELLI Jr, P. *Educação Física Progressista*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

GRANDO, Beleni & HASSE, Manuela. Índio brasileiro, integração e preservação. In: *Culturas no Plural: estudos emergentes*. Reinaldo Fleuri (coord.) Grupo de Pesquisa Integrado/Educação Intercultural - UFSC/CED, Florianópolis, 2002. (pp.101-116).

GRANDO, B. S. *As relações Interculturais nas Práticas Corporais Bororo em Meruri-MT*. Florianópolis, 2004. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997 a.

\_\_\_\_\_, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASSE, Manuela. *Corpo, Técnica e Desenvolvimento: um problema humano e social*. Texto apresentado em Provas de Agregação da disciplina Antropologia e História do Corpo, na Faculdade de Ciências da Motricidade. UTL/FMH, Lisboa, novembro de 2001.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz N. da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*, 1997, p.100. *Fragmento do Manifesto sobre aculturação de 1953*.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas/SP: Papirus, 2003.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac, 2003.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, Fernando (org.). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e mente*. Campinas: Papirus, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ed. Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1993.

MONJE, M. A. O. *O curso de Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e suas Identidades*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Sociologia e teoria do currículo: uma introdução*. In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte editora, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da cultura corporal – crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte editora, 2008.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: Uma Introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: editora Vozes, 2003. p. 7-38.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: Edusp, 1993.

PEREIRA, M.R.S. ; GRANDO, B. S. . Danças tradicionais e educação Física. In: BORGES, C. N. F.; ANJOS, J. L. (orgs.). Possíveis abordagens, possíveis diálogos - *Anais do Seminário Nacional Corpo e Cultura*. Vitória - ES: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/Centro de Estudos em Sociologia Olímpicos, 2007.

PLATÃO. *A república*. In: Diálogos III. Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física escolar. In: RESENDE, H. G. & VOTRE, S. *Ensaio sobre Educação Física, Esporte e Lazer*. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

RODRIGUES, J. C. *Tabu do Corpo*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: Carmem Soares (org.). *Corpo e História*. Campinas, EP: Autores Associados, 2004.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. IJUÍ: Editora UNIJUÍ, 1987.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na visão da corporeidade. In: GEBARA, Ademir *et al.*. *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1993.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.

SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: Uma Introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: editora Vozes, 2003.

SILVA, T. T. (org). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o Outro não estivesse aí?* – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 3ª ed. Campinas. S.P. Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. et al. (Coletivo de Autores). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLIS, D. E. N. *A Utilização da Imagem para discutir questões complexas de Filosofia: Representação, Crise da Representação e Desconstrução*. Revista Ensaio Filosóficos. Volume II, pág. 64-86, outubro/2010.

SOUZA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

TAFFAREL, C. Z. *Crítica a Teoria Crítica Emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana*. (S.d.). Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/853.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/853.htm). Acessado em 19 de julho de 2011 às 09h30min.

TANI, Go; et. al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Iaçá. In: LOPES DA SILVA, A. e LEAL FERREIRA, M.K. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global/MARI, 2001. (p. 157-195).

TEIXEIRA, Mariluce Badre. *Torna-se aluno: O aprendizado da etiqueta escolar em um asala da pré-escola*. In: COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antonia de Assis (org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 193-226.

TOMÁS DE AQUINO, (Santo). *O ente e a essência*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, v. VIII, 1973. p. 9-22.

\_\_\_\_\_. *Compêndio de teologia*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, v. VIII, 1973. p. 73-105.

VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. *Currículo e exclusão social*. In: CANEN, Ana; Moreira, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, São Paulo: Papiros, 2001. p. 229-239.