

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO CÂMPUS DE
FREDERICO WESTPHALEN.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO CURSO
DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO-URI FW**

VANESSA AMARAL

**AS COMPREENSÕES DE CORPO EMERGENTES DAS POLÍTICAS
CURRICULARES NACIONAIS DO COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FREDERICO WESTPHALEN - RS
2020**

VANESSA AMARAL

**AS COMPREENSÕES DE CORPO EMERGENTES DAS POLÍTICAS
CURRICULARES NACIONAIS DO COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e doutorado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Orientador: Prof. Dr. Martin Kuhn

**FREDERICO WESTPHALEN - RS
2020**

VANESSA AMARAL

**AS COMPREENSÕES DE CORPO EMERGENTES DAS POLÍTICAS
CURRICULARES NACIONAIS DO COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito parcial à obtenção do grau de Mestre,
pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação – Mestrado em Educação,
Departamento de Ciências Humanas da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões – URI, Câmpus de Frederico
Westphalen – RS.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Martin Kuhn (Orientador)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Eliane Cadoná
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Dedico este trabalho a todos os pesquisadores que percebem o corpo para além de seus aspectos biológicos, fisiológicos e cinestésicos - sejam eles oriundos de qualquer área de formação pedagógica, pois o corpo não é objeto exclusivo de estudo de um ou outro componente curricular, mas sim todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as orações atendidas e livramentos concedidos no decorrer deste curso de mestrado, pois não ouve sequer uma saída ou retorno dos 235 km percorridos do município de Dois Vizinhos – PR à Frederico Westphalen- RS que não colocássemos a nós mesmos, nossas famílias e os demais motoristas sob proteção divina. Quando utilizo o plural “nós”, refiro-me ao importante apoio de meus colegas Ebersson Fadanelli, Vladinei Apolinário e Neusa Regina os quais alegraram e fortaleceram minha árdua caminhada em busca do conhecimento.

Aos meus pais Valdir Amaral e Lúcia de Fátima Amaral e irmão Alexandro Amaral pelo constante incentivo e reconhecimento dos pequenos e grandes avanços em minha vida profissional acadêmica.

Ao Ivan Carlos Bertoldo, incansável ouvinte das angústias e grande incentivador por meio de suas palavras de fortalecimento mesmo quando parecia impossível prosseguir esta jornada.

Aos ausentes, meus avós Sebastião Ferreira – o qual perdi ainda na infância e Antônio Maia Amaral o qual perdi no decorrer deste curso, tenho certeza que ambos me acompanham e fortalecem em minhas batalhas. Às minhas avós ainda em vida: Inoêmia Cordeiro Amaral e Olívia Farias Ferreira, agradeço pela compreensão de minha ausência nos últimos dois anos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Martin Kuhn, que aceitou me auxiliar nesta caminhada contribuindo imensamente para meu desenvolvimento acadêmico-científico. Agradeço pelo incentivo e compreensão mesmo quando demandas de minha vida profissional fizeram-me cogitar o adiamento desta relevante etapa da vida. Tenho certeza que seu olhar e crivo atento tornaram possíveis a realização desta pesquisa.

Aos professores do programa de mestrado, pois é evidente a contribuição das compreensões construídas a partir de seus ensinamentos, trago-os ao máximo para minha vida profissional e docente. Aos colegas de turma, os quais pude estabelecer laços afetivos de muito carinho e dos quais sinto falta em meu atual contexto.

Às coordenações e direções do Departamento de Cultura de Dois Vizinhos e Centro Universitário Unisep pelo incentivo e compreensão nas situações adversas decorrentes nestes últimos dois anos.

Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos concedida, a qual foi determinante para a conclusão deste curso.

Agradeço aos professores da banca pelas sugestões e apontamentos realizados na qualificação desta pesquisa. Seus olhares atentos foram relevantes para o amadurecimento de pontos deste estudo.

Resumo

A presente pesquisa objetiva identificar as compreensões de corpo materializadas nas políticas curriculares do componente de Educação Física. A motivação para tal dá-se a partir identificação da presença do paradigma dualista de corpo e mente, como também da presença de uma tradição do ensino técnico, higienista e utilitário do corpo que o componente curricular ainda enfrenta. Neste sentido, esta pesquisa orientou-se pela problemática: Que compreensões de corpo manifestam as políticas curriculares do componente de Educação Física? O objetivo geral desmembrou-se em três objetivos específicos e estes pautaram a construção dos três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o levantamento das produções acadêmicas disponíveis que abordam a temática. O segundo demarca o campo teórico conceitual sobre corpo e cultura e, por fim, o terceiro indicia as compreensões de corpo presentes nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física. A pesquisa foi construída sob uma perspectiva teórica crítica, classificando-se como qualitativa de cunho bibliográfica. O acervo de documentos analisados foi composto pelas políticas de currículo produzidas ao longo de 135 anos, iniciando pela Reforma do Ensino Primário de 1883, até a Base Nacional Comum Curricular de 2018, com um olhar dirigido às proposições do ensino médio. A partir do inventariado pela pesquisa pôde-se perceber que as compreensões materializadas nas políticas são de natureza biológica, técnica, utilitária/instrumental e que somente a partir da década de 1980 surgiram proposições de âmbito reflexivo, crítico e cultural. Pondera-se assim as compreensões de currículo emergem do contexto social e como tal refletem a sua não neutralidade, afirmando uma educação do corpo para a docilidade, à civilidade e à força de trabalho para os interesses da economia e do Estado.

Palavras-chave: Corpo. Políticas Curriculares. Educação Física. Cultura Corporal.

Abstract

This research aims to identify the body understandings materialized in the curriculum policies of the Physical Education component. The motivation for this occurs in the identification of dualistic paradigms of body and mind, as well as traditions based on technical, hygienist and utilitarian teaching of the body that this curricular component still faces. So this research was guided by the problem: what body understandings manifest the curricular policies of the Physical Education component? the general objectives, and these guided the construction of the chapters of this dissertation, in this aspect the first aimed to survey the available academic productions that address the theme. The second aimed to demarcate the conceptual theoretical field about body and culture, and finally the third aimed to indicate the body understandings present in the curricular policies of the Physical Education curricular component. In order for this investigative framework to be achieved, the research was built on critical theoretical foundations, classifying it as bibliographic and qualitative analysis. The documentary collection analyzed was composed of curriculum policies over 135 years starting with the Primary Education Reform of 1883 until the 2018 Common National Base Curriculum, with a focus on proposals aimed at high school. From this research it was possible to perceive that in the greatest proportion of the time frame analyzed, the understandings materialized in these policies were of a biological, technical, utilitarian/instrumental nature and only from the 1980s onwards reflective, critical and cultural propositions emerged. it was also possible to identify that these understandings emerge from the social context, but most of the time they reflected the non-neutrality of the curriculum in propositions for an education of the body for docility, civility and workforce for the interests of the State.

Keywords: Body. Curriculum Policies. Physical Education. Body Culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Dados quantitativos gerais das produções encontradas no Estado do Conhecimento	22
Quadro 02: Relação de instituições de ensino que produziram pesquisas sobre os 6 descritores e suas regiões geopolíticas de origem no Brasil.	24
Quadro 03: Distribuição percentual das 159 produções científicas levantadas pelos seis descritores	29
Quadro 04: Estudos e suas contribuições literárias	39

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 01: Número geral de instituições e produções obtidas na busca dos cinco descritores: origens geopolíticas.	23
Gráfico 02: Produção anual das 159 pesquisas levantadas por meio dos seis descritores	27
Gráfico 03: Produção anual das 159 pesquisas levantadas por meio de cada um dos seis descritores	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
DAS MOTIVAÇÕES PESSOAIS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISADORA.....	17
1 DEMARCANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	20
1.1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: ESTADO DO CONHECIMENTO.	20
1.1.1 Procedimentos para a realização do levantamento sobre as produções científicas	21
1.1.1.1 <i>Abordagem quantitativa dos resultados</i>	22
1.1.1.2 <i>Abordagem qualitativa dos resultados</i>	30
1.2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	44
2 CORPO: UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL	48
2.1 O CORPO AO LONGO DO TEMPO: UM BREVE RELATO DO OLHAR OCIDENTAL 48	
2.1.1 Espírito e corpo: a modernidade	53
2.2 APROXIMAÇÕES DE CORPO E CULTURA	63
2.3 O CORPO COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL	69
3 O CORPO NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	74
3.1 APROXIMAÇÕES COM O CURRÍCULO: CULTURA E PODER	74
3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CONTEXTO EMERGENTE	78
3.3 O CORPO MANIFESTO NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS	85
3.4 AS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

A humanidade vivenciou relações diversas com o corpo ao longo de sua existência. Gonçalves (1994) aponta que a forma com que o homem lida com sua corporeidade não decorre de uma constante, mas sim de nuances que resultam de uma construção social situada em determinados contextos históricos e culturais. Logo, os variados contextos vivenciados pelo homem, ao longo do tempo, são fatores implicados na construção das variadas compreensões de sua corporeidade.

Evidenciam-se, então, a presença das dimensões coletiva e sociocultural na construção das compreensões de corpo, uma vez que tais compreensões não dependem unicamente de preferências do indivíduo. Sob uma perspectiva socioantropológica, é possível visualizar o homem através das possibilidades de incorporar compreensões de corpo advindas da sociedade e da cultura, mas ele também pode modificar estas compreensões e atribuir novas significações a elas, dispondo-as novamente ao meio social e cultural. Nesta mesma perspectiva, Ullmann (1991) caracteriza o homem como indivíduo que produz e é produzido pela cultura. Desta forma é possível constatar que a cultura não é estável e se modifica em sintonia com às necessidades e preferências estabelecidas pelo homem. Esta dinamicidade cultural remete também ao modo como o corpo foi e é manifesto temporalmente na diversidade da existência humana.

A relação cultural do homem com seu corpo é marcada pela historicidade humana e deixa vestígios no tempo. Esta relação com o corpo é manifesta pelo indivíduo e se traduz a exemplo, técnica e utilitária - típica de um modo de produção material da vida – em um movimento de estranhamento do homem em relação ao seu corpo, que se assemelha a relação de estranhamento entre produtor e produto, identificada por Junior (2013). O pesquisador evidencia que a cultura não material produzida por meio da relação homem/corpo - definida como cultura corporal - inicialmente é não separável, todavia, a interferência de aspectos históricos que moldaram compreensões biológicas e instrumentais do corpo resultaram em uma transição desta relação para o campo das separáveis, em que o corpo-produto/objeto se estranha do homem-produtor. Medina (1990), por exemplo, afirma que o homem não deve apenas possuir o corpo como objeto, pois antes o homem é o seu corpo e este possibilita a expressão legítima de seus sentimentos, pensamentos e movimentos.

As relações com o corpo podem variar entre as manifestações de cultura, como sugere Mauss (2017). A produção de um entendimento mais humanizado e não instrumental da relação homem e corpo, requer reconhecer e valorizar o que se compreende por cultura. Pois, o corpo é uma construção cultural. Para Santos (2010) e Laraia (2001), foi um longo percurso até

superar a compreensão de corpo como produto ou manifestação de seus aspectos biológicos e geográficos. Vieira (2007) aponta que desde meados da década de 60 o mundo já presenciava o surgimento de novos atores sociais, funções e espaços de cooperação cultural. Estas novas expectativas sobre os atores sociais se deviam, principalmente, as iniciativas que surgiram ao fim da segunda guerra, com instituições que deveriam preservar a paz e a segurança no mundo como a ONU¹. Essas organizações ajudaram na institucionalização de ações para promover a cultura e suas linguagens, também aquelas que dizem respeito ao corpo. À medida que estas organizações instituem instrumentos jurídicos e normativos para o contexto internacional, acabam influenciando também na formulação de ações, medidas e políticas dirigidas ao corpo em seus aspectos culturais também nos Estados nacionais.

Embora seja possível identificar o recente impacto positivo das normativas em estimular a reflexão sobre os aspectos culturais e do corpo, pode-se afirmar que ainda há lacunas investigativas quanto a estes aspectos na Educação, especificamente no componente curricular de Educação Física. A construção cultural do corpo é um fenômeno sócio-histórico com especificidades demarcadas no tempo e, neste processo construtivo, inclui-se o corpo na esfera do social. Compreende-se que este processo construtivo tenha gerado compreensões e desdobramentos diversos no cotidiano cultural de corpo, manifestos diversamente pelo mundo.

A educação formal participa da construção social do corpo. A Educação Física foi inclusa na escola, enquanto ginástica, pela Reforma do Ensino Primário de 1883. Na Constituição Brasileira de 1937 ela passa a ser reconhecida como “Educação Física”, tornando-se obrigatória a todos os níveis de ensino. Por sua vez, o Art. 7º da Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971, reforça sua obrigatoriedade, lei aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (BRASIL, 1971). Desde a instituição da obrigatoriedade da Educação Física, muitas foram as formas, as técnicas e os instrumentos dos quais ela se valeu para desenvolver seu conteúdo. Darido e Rangel (2014) apontam que algumas dessas metodologias assumiam características claramente instrumentalizadoras do corpo como: a militarista e higienista (ambas ministradas na escola por ex-militares do exército); metodologia tecnicista ou esportivista, que visava o desenvolvimento da dimensão técnica, a fim de desenvolver performance esportiva no ambiente escolar.

Metodologias desta natureza deixaram marcas no componente curricular da Educação Física e que são difíceis de superar. Daolio (2004) afirma que para as primeiras metodologias de ensino da Educação Física, o corpo era considerado apenas como um conjunto de ossos e

¹ Organização das Nações Unidas- ONU.

músculos e não era reconhecido como expressão da cultura. A Educação Física era uma área puramente biológica, distante de uma compreensão do corpo como uma construção e expressão cultural.

Discussões ocorridas em meados da década de 80, somadas a iniciativas como a relevante obra “Metodologia de ensino da Educação Física”, assinada por um coletivo de autores² (publicada em 1992) e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1997), incorporaram na Educação Física o ensino e aprendizagem dos elementos da Cultura Corporal³. A partir dessa nova compreensão da Educação Física já não se considerava mais o movimento como um fim em si mesmo, mas o corpo e o movimento como um caminho para introduzir o indivíduo em uma perspectiva de qualidade de vida (SOARES *et al*, 1992).

Nesse contexto, a compreensão de cultura manifesta pelo corpo é influenciada pelo campo da antropologia e da sociologia, as quais consideram a cultura para além de manifestações artísticas e evidenciam a valorização do cotidiano dos povos. O paradigma cartesiano (DESCARTES, 2005) que dissocia corpo da mente, passa a ser questionado, emergindo o aspecto correlacional construtivo, ou seja, a relação homem-corpo remetendo a uma unidade, mentes e corpos imbuídos e construídos pela cultura.

Esta mudança de proposição no cenário nacional da Educação Física foi proveniente de um movimento internacional que permitiu que o conceito antropológico de cultura - antes permeado pelas discussões filosóficas e sociais - contribuísse com o ambiente escolar como conteúdo curricular e perspectiva de ensino. Soares (1992, p. 50) anuncia a Educação Física como “[...] uma prática pedagógica, que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogos, esporte, lutas, dança, ginástica, formas essas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

A cultura corporal⁴ mostrou-se como uma proposta político-pedagógica que assume o corpo como um processo ativo de construção, de reconstrução e de ressignificação da corporeidade. A cultura corporal mencionada por Soares (1992, p. 39) é o “resultado de

² Carmen Lúcia Soares; Elizabeth Varjal; Celi Nelza Zülke Taffarel; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. O livro “Metodologia do Ensino de Educação Física fornece elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, não caracterizando-se como um receituário de atividades, ou mesmo uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Este expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tratando pedagogicamente de temas da cultura corporal” (CUNHA, 2013, p. 90).

³ Para Silva (2011, s/p) a cultura corporal “diz respeito às manifestações da cultura das atividades físicas nas suas diferentes formas, como esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras”.

⁴ Oliveira (2004, s/p) compreender cultura corporal “as ginásticas, as danças, os jogos, os esportes e as lutas enquanto conhecimento da cultura corporal construído e acumulado pela humanidade”. Acrescenta que as temáticas da cultura corporal “devem ser tratadas na escola como conteúdos curriculares e não puramente enquanto atividades práticas sem nenhum tipo de reflexão”.

conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser traçados e transmitidos para os alunos na escola”. Desta forma, sugere-se que por meio das práticas pedagógicas escolares os indivíduos possam aprofundar ou mesmo ter contato com esse conhecimento corporal historicamente construído pela sociedade. Este processo de identificação com a cultura propicia que o indivíduo não só incorpore os conhecimentos e aspectos culturais do corpo, aproprie-se deles e os ressignifique, como também o faça de forma consciente, reconhecendo-se enquanto sujeito histórico⁵. Reforça-se aqui a escola como um destes espaços construtivos de significações e identificações com a cultura corporal já existente.

A Educação Física é um destes componentes obrigatórios do ensino básico desde a LDBEN N. 9.394/1996. As discussões sobre a cultura corporal, decorridas na década de 1980, podem, atualmente, contar com proposições curriculares reflexivas que posicionam à Educação Física enquanto possibilidade de experiências e interpretações dos indivíduos em sua sociedade. Esta historicidade reconhecida à cultura corporal pode dispor os indivíduos a um contexto teórico mais crítico e reflexivo.

A Educação Física escolar, por meio de suas políticas de currículo, incorporou os conteúdo e temas da Cultura Corporal. A primeira política de currículo que menciona a Cultura Corporal e suas temáticas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - Lei n. 9.394 (BRASIL, 1997). Posteriormente, as políticas curriculares marcaram as propostas pedagógicas que refletem o corpo como uma manifestação cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), por exemplo, consideram a Educação Física escolar como integrante da área de conhecimento da linguagem, ou seja, que explora as manifestações linguísticas, expressivas e comunicativas do ser humano. Nesse sentido, o corpo é mais do que um instrumento a serviço de algo (produção e consumo), é compreendido como uma manifestação e expressão da cultura.

Mais do que simplesmente uma relação de conteúdos ou práticas educativas, a cultura corporal “contempla uma pedagogia crítica, criativa e emancipatória - que aponte os problemas, e coletivamente encontre soluções - construindo, assim, a possibilidade de um conhecimento contextualizado e transformador” (OLIVEIRA, 2004, s/p). O termo cultura corporal carrega consigo a perspectiva de uma formação humana crítica, reflexiva, política e emancipatória do sujeito, pois, “apesar das várias vertentes assumidas pela Pedagogia Crítica [...]”⁶ e da

⁵ A expressão “sujeito histórico” é conferida a todos os indivíduos “inseridos em determinados grupos sociais, que pelo seu intermédio, interagem de diversas maneiras, produzindo significados com base nas condições e nos percursos de vida, experiências de classe, etnia, gênero, local de moradia, ocupações profissionais, religião e demais marcadores que configurem uma comunidade específica” (NEIRA, 2009, p. 24).

⁶ Neste trecho o autor apenas lança exemplos de variações da pedagogia crítica (“crítico-social dos conteúdos, libertadora, emancipatória”) (NEIRA, 2009, p. 81).

heterogeneidade de ideias, seus objetivos eram comuns e se voltavam para o fortalecimento do sujeito historicamente silenciado e oprimido na sociedade” (NEIRA, 2009, p. 81).

Considerando que este quadro reflexivo sobre o caráter cultural do corpo se faz mais presente na perspectiva de Educação Física brasileira na década de 80, torna-se também relevante verificar se ele é contemplado nas políticas de currículo da Educação Física, bem como, nas práticas pedagógicas do componente curricular da Educação Física. Sob esse preâmbulo, esta pesquisa aborda, enquanto temática principal, o corpo e delimita como objeto de estudo: o corpo nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física. A partir da temática e objeto delimitado, a presente pesquisa dissertativa busca responder a seguinte problematização: Que compreensões de corpo manifestam as políticas curriculares do componente de Educação Física?

Com base no contexto investigativo já delimitado, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as compreensões de corpo materializadas nas políticas curriculares do componente de Educação Física. Já quanto aos objetivos específicos, pretende-se: a) levantar as produções acadêmicas disponíveis que abordam a temática; b) demarcar o campo teórico conceitual sobre corpo e cultura e c) indiciar as compreensões de corpo presentes nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física.

Ressalva-se aqui, os recortes necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. I – espacial: políticas curriculares destinadas ao ensino médio – especialmente ao adentrar nas políticas com proposições de abordagem da cultura corporal, já que estas aprofundam os aspectos reflexivos e emancipatórios em suas seções para o ensino médio. II – temporal: de 135 anos das políticas de currículo educacionais para a Educação Física, demarcados inicialmente pela Reforma do Ensino Primário do ano de 1883, aos debates construtivos para a Base Nacional Comum Curricular, em meados do ano de 2018. Assim, de acordo com Gil (2002, p. 26) quanto a sua finalidade, trata-se de uma “pesquisa básica”, quanto ao objetivo geral consta de uma “pesquisa exploratória”. Classifica-se como uma pesquisa bibliográfica por considerar as políticas de currículo como objetos de análise. Quanto a sua natureza, será qualitativa por considerar as variantes possíveis nas manifestações sócio-históricas.

O percurso que estrutura a investigação está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o levantamento das produções disponíveis sobre a temática proposta. O segundo capítulo, “Corpo: uma construção cultural”, aborda os conceitos cultura e a sua relevância para o corpo enquanto constructo cultural a partir da Teoria Crítica. Por fim, o terceiro capítulo, “O corpo nas políticas curriculares do componente curricular da Educação Física”, persegue a inquietação da presente pesquisa, ou seja, que compreensões de corpo são

manifestas nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física por meio da Teoria Pós-crítica. Dentre as políticas analisadas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, publicadas nos anos de 1969 e 1971, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, publicado em 1997, 1998 e 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, publicadas em 2013 e, Base Nacional Comum Curricular com última publicação em 2018.

DAS MOTIVAÇÕES PESSOAIS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISADORA

A aproximação da pesquisadora com a temática Corpo teve início antes mesmo de adentrar na graduação, pois na infância frequentava aulas de dança e na adolescência já engajava um processo de estudo para composição de roteiro técnico e construtivo de coreografias, espetáculos e as movimentações pantomimas⁷ que nele seriam realizadas. Essas peculiaridades fomentaram o interesse pela graduação em Educação Física.

Já a graduação em Educação Física foi fortemente marcada por uma perspectiva crítico-emancipatória que despertou na pesquisadora o desejo de aproximação às temáticas: corpo, expressão corporal e cultura corporal. Posteriormente, manifestou-se a necessidade de compreender de forma mais profunda a relação entre corpo e cultura ou os aspectos culturais do corpo, reconhecendo este como um constructo marcado pelo contexto sociocultural.

Naquele período de graduação o contexto da Educação Física escolar - embora já regida por políticas de currículo que propõe a reflexão e a emancipação dos sujeitos - ainda era fortemente permeada pelos aspectos biológicos e instrumentais, característicos das primeiras perspectivas de ensino da Educação Física brasileira. Estes aspectos eram identificados em diversas dinâmicas da prática pedagógica, que conduziam os indivíduos a competitividade por meio de extensos períodos do ano letivo com vivência quase que limitada ao conteúdo de esportes e suas modalidades.

Quando se abordava outro conteúdo, visitava-se novamente o caráter competitivo. A sensação para a pesquisadora era a de que a crítica, reflexão e emancipação tão defendida na Educação Física pelo Coletivo de autores, Eleonor Kunz, Jocimar Daolio, João Batista Freire e Valter Bracht pairava ainda no âmbito teórico para a realidade de ensino da Educação Física. Este distanciamento da prática pedagógica com relação às bases epistemológicas da cultura

⁷ “Dança que segue estritamente a própria natureza; por meio dessa, a dança antecipava o advento do acontecimento desejado. É denominada de figurativa ou imitativa” (HAAS, 2006, p. 179). Pode ser entendida como movimentações coreográficas (ou não), que tentam imitar ou expressar por meio de movimentos e estados de tensão corporal uma situação, ação e/ou emoção que conferem a concepção da coreografia ou espetáculo.

corporal e proposições das políticas curriculares enfrentava dificuldades e até resistência de alguns docentes deste componente.

Sob o olhar da pesquisadora, era necessário trazer ao bojo das aulas do componente de Educação Física uma vivência de atividades de natureza cooperativas, expressivas e reflexivas, afim de auxiliar os indivíduos no processo construtivo de sua identidade cultural, incorporando significados constituídos pela realidade sociocultural a qual pertence. Nesse sentido, a Educação Física escolar não estaria voltada à formação de atletas de alto rendimento, mas, como sugere Oliveira (2004, s/p), de “possibilitar para muitos alunos/aprendizes o conhecimento de diferentes temáticas da Cultura corporal”, ou seja, ela volta-se muito mais para a formação humana integral dos sujeitos.

No decorrer de vivências de capacitações profissionais e entrada no mercado de trabalho, enquanto professora de dança, evidenciava-se que o ensino técnico ou expressivo para determinadas modalidades exigia que o professor tivesse domínio de quais características básicas do corpo e da movimentação os bailarinos deveriam cumprir. Algumas modalidades, como o Ballet Clássico, são meticolosas quanto a padronização do movimento corporal para cada nível de seu ensino. Em modalidades como a dança contemporânea, a expressão corporal, bem como, o olhar do bailarino para o funcionamento estrutural e sensível do corpo, enriquecem a consciência corporal e, por consequência, o trabalho coreográfico.

Quando a pesquisadora transporta o desejo à compreensão de corpo na Educação Física escolar percebe, por meio da literatura, que existem críticas a algumas compreensões de corpo adotadas pela prática pedagógica da Educação Física brasileira. Impulsionada pelo caráter antropológico, crítico e social de sua formação, acredita-se que as compreensões de corpo identificáveis em âmbito teórico sobre a ação pedagógica e metodológica de Educação Física emergiram também de contextos político-sociais. Desta forma, mostra-se válido para a pesquisadora verificar que compreensões de corpo são mencionadas, identificáveis nas políticas curriculares vigentes ao componente curricular da Educação Física ao longo de seus 135 anos de existência.

E o que justifica a escolha do componente curricular de Educação Física enquanto campo de investigação quanto a compreensão de corpo? A Educação Física brasileira tem apresentado produções bibliográficas fortemente pautadas na crítica quanto às perspectivas de ensino adotadas ao longo das últimas décadas. Destaca-se, historicamente, a ênfase nos aspectos biológicos utilizados para “educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista” (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 37). Este preâmbulo instiga a investigar as compreensões de

corpo emergentes das perspectivas de ensino manifestas nas políticas curriculares da Educação Física. A justificativa da relevância da pesquisa será anunciada no levantamento das produções acerca da temática, primeiro capítulo da dissertação.

1 DEMARCANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo expor os primeiros passos quanto a definição do objeto de estudo para a presente dissertação, bem como, seus procedimentos metodológicos. A proposição inicial do projeto demonstrou a necessidade de ajustes, já que o estudo contaria com sujeitos participantes (alunos de ensino médio). Contudo, ante as incertezas quanto ao retorno das atividades escolares, devido a pandemia do vírus Covid 19, ajustou-se um novo foco para a investigação: as compreensões de corpo manifestas nas políticas curriculares do componente de Educação Física. Este capítulo apresenta o quadro de produções acadêmicas quanto ao objeto corpo e políticas curriculares, do componente de Educação Física.

Para alcançar sua proposição e contemplar o objetivo delimitado para este capítulo, sua estrutura se divide em duas etapas: a primeira apresenta os procedimentos adotados para a realização do levantamento dos estudos ou pesquisas científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como, na Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Teses e Dissertações. Neste procedimento se incluem os critérios de elegibilidade dos estudos e também os critérios de exclusão. São referidas as combinações utilizadas nos descritores, incluindo os filtros.

Ainda, nesta primeira etapa há duas seções que visam a exposição dos resultados obtidos no levantamento. A primeira delas expõe os resultados quantitativos, perpassando as estimativas de produção levantadas em cada descritor: produções por ano de publicação, instituições e regiões geopolíticas de origem. A segunda seção visa uma exposição qualitativa dos dados. Nesta seção são mencionados os dados de identificação de cada estudo, resultados, assim como a vinculação à proposta de estudo da presente dissertação.

A partir do objeto e contexto investigativo delimitado por meio da busca dos descritores na pesquisa de levantamento de produções científicas, a segunda etapa deste capítulo busca apontar os aspectos metodológicos para realização desta pesquisa dissertativa, envolvendo caracterização da pesquisa, abordagem teórica, procedimento e forma de análise dos dados.

1.1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Muitos podem ser os desdobramentos em estudos científicos a partir de uma mesma temática, assim é relevante pontuar que “não se investigam temas, investigam-se problemas” (GAMBOA, 2006, p. 65). Logo, é necessário que desta temática emergja um objeto de estudo definido pela delimitação de um problema. O levantamento de produções científicas, identificado como estado do conhecimento, é um procedimento que ajuda o pesquisador a traçar os caminhos de suas pesquisas. Os procedimentos de busca podem ocorrer em múltiplas

plataformas e banco de dados. Para expor os resultados obtidos no processo de elaboração do levantamento que confere ao estado do conhecimento, inicialmente serão expostos os procedimentos metodológicos e, na sequência as seções expõem os achados, primeiramente a abordagem quantitativa e posteriormente a abordagem qualitativa.

1.1.1 Procedimentos para a realização do levantamento sobre as produções científicas

A pesquisa que indicia o quadro de produções acadêmicas quanto às categorias corpo e cultura corporal foi realizada na plataforma do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e, quando as teses ou dissertações selecionadas eram anteriores a Plataforma Sucupira, a busca estendia-se a Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Teses e Dissertações. Foram utilizados seis descritores: cultura corporal; Educação Física e cultura corporal; escola e cultura corporal; corpo e Educação Física; corpo e cultura corporal; e por fim, currículo e Educação Física.

O processo de levantamento dos dados para a pesquisa nas plataformas citadas ocorreu, em grande parte, em dezembro do ano de 2018, já o sexto descritor foi incluso neste levantamento em maio de 2020, devido a ajustes realizados no estudo motivados pela interrupção das atividades escolares durante a pandemia do vírus Covid 19. A soma total de trabalhos encontrados a partir dos cinco descritores acima mencionados foi de 159, especificando: 106 dissertações e 51 teses. Todos os descritores foram pesquisados com a utilização de aspas e em caixa alta. Para além disso, foram realizadas filtragens em todos os descritores quanto ao ano de produção das teses e dissertações encontradas. Foram consideradas as produções dos últimos dez anos (2008/2018). As produções de Mestrado profissional foram desconsideradas

O primeiro descritor (cultura corporal) necessitou de maiores filtros quanto a área de conhecimento, a fim de manter a busca dentro da área de educação, ensino, humanas e sociais, bem como, áreas que conversam com a demanda educacional e que abordem a cultura corporal como seu objeto de estudo – o que expressa também seu caráter multidisciplinar. O resultado geral deste descritor foi de 147 produções (96 dissertações e 51 teses).

Os demais descritores produziram poucos resultados, possibilitando sua análise sem necessidade de acrescentar novos filtros. O segundo descritor (Educação Física e cultura corporal) produziu um resultado de duas produções. O terceiro (escola e cultura corporal) e o quarto descritor (corpo e Educação Física) produziram uma produção cada. O quinto descritor (corpo e cultura corporal) produziu 04 produções na busca. Por fim, o sexto descritor (currículo e Educação Física) gerou um resultado de 04 produções.

A seleção das produções que colaboram com este estudo ocorreu avaliando os resultados de cada descritor por meio de leitura inicial dos títulos e resumos que mencionassem em suas estruturas os termos “cultura”, “corpo”, “corporeidade”, “currículo” e “cultura corporal”. Também foram ponderadas as seguintes arguições norteadoras: o corpo, cultura corporal e currículo são abordados em primeiro plano nestas produções? Se estes são abordados em primeiro plano, sua problematização se refere ao contexto escolar do componente curricular de Educação Física? As produções foram selecionadas e salvas em arquivo digital da pesquisadora à medida que as mesmas indicassem relação à temática e contribuíssem com o estudo.

Neste processo seletivo foram desconsideradas as produções que abordavam a temática dos descritores em contextos diversos e desconexos com o foco do presente estudo como: exercícios em academia; modalidades esportivas; práticas complementares de saúde; abordagens específicas de ensino, abordagens de currículos específicos de cursos e instituições, educação infantil, bem como, as que se enquadravam nos requisitos selecionáveis, mas não possuíam divulgação autorizada no Catálogo de Teses e Dissertações, nem versão digital disponível em bibliotecas virtuais de suas instituições de origem.

Na sequência, faz-se a exposição geral dos resultados quantitativos, a fim de ilustrar o contexto investigativo e acadêmico dos descritores, em seguida os dados serão expostos qualitativamente na mesma ordem em que cada descritor foi buscado, ou seja, do descritor com termos mais amplos para o mais específico.

1.1.1.1 Abordagem quantitativa dos resultados

Das 159 produções encontradas, foi possível mensurar seus locais de origem acadêmica, bem como, os períodos em que foram construídas. Foi possível verificar que um total de 56 instituições brasileiras de ensino superior desenvolveram pesquisas sobre a temática, conforme indicado pelos descritores. Estes dados podem ser melhor apreciados nos quadros a seguir.

Quadro 01- Dados quantitativos gerais das produções encontradas no levantamento das produções

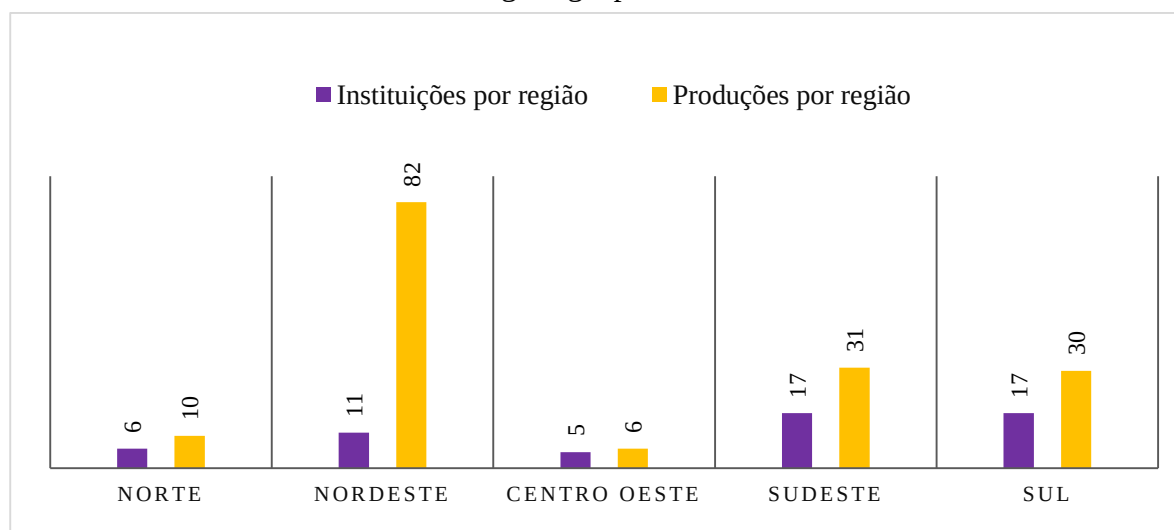
DESCRIPTORES	DISSERTAÇÕES	TESES	ANO DAS PRODUÇÕES	TOTAL
Cultura corporal	96	51	2013 a 2018	147
Educação Física e cultura corporal	2	0	2013 e 2016	2
Escola e cultura corporal	1	0	2016	1

Corpo e Educação Física	4	0	2012 a 2018	4
Corpo cultura corporal	1	0	2015	1
Currículo e Educação Física	4	0	2009 a 2016	4
TOTAL	108	51	-----	159

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio dos resultados de pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e BDTD (2018)

É possível perceber que os programas de doutorado direcionam suas pesquisas a discussões amplas do contexto cultural, como aquela abordada no primeiro descritor, pois não constam produções de teses nos demais descritores que abordam pontos específicos da temática da cultura corporal. Embora o descritor mais amplo tenha sido o único a produzir uma diversidade de teses produzidas em seus programas de doutorado, o quadro 01 aponta a predominância de produções em formato de dissertações de mestrado nos resultados de busca de todos os descritores. Outra predominância também se manifesta quanto ao local de origem das pesquisas. Para ilustrar o enunciado, apresenta-se o gráfico com a produção geral dos cinco descritores por região geopolítica do Brasil.

Gráfico 01: Número geral de instituições e produções obtidas na busca dos cinco descritores: origens geopolíticas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio dos resultados de pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e BDTD (2018).

O gráfico acima aponta uma singularidade quanto a predominância de produções na região nordeste, pois o número de produção não está proporcionalmente associado ao número de instituições que desenvolveram estas pesquisas. A lógica proporcional mencionada se confirmaria se o maior número de produções estivesse condicionado a região com maior número de instituições que pesquisam sobre as temáticas dos descritores, todavia, o que se

percebe é que um total de onze instituições demonstram maior intenção de pesquisa nesta área e, portanto, geram um número maior de pesquisas do que outras instituições em outras regiões. Mas quais seriam estas instituições?

Para ilustrar a ação produtiva dos dados mencionados até o presente momento será apresentado um quadro com a identificação das instituições, suas origens geopolíticas e o total de produções identificadas por meio da busca dos cinco descritores.

Quadro 02: Relação de instituições de ensino que produziram pesquisas sobre os 6 descritores e suas regiões geopolíticas de origem no Brasil.

Instituição	Região geopolítica de origem	Quant. de pesquisas produzidas
Universidade do Estado do Pará	NORTE	01
Universidade Estadual de Roraima	NORTE	01
Universidade Federal do Amazonas	NORTE	03
Universidade Federal do Oeste do Pará	NORTE	01
Universidade Federal do Pará	NORTE	02
Universidade Federal do Tocantins	NORTE	02
REGIÃO NORTE: TOTAL DE INSTITUIÇÕES: 06 TOTAL DE PRODUÇÕES: 10		
Fundação Universidade Federal de Sergipe	NORDESTE	01
Universidade Católica de Pernambuco	NORDESTE	01
Universidade do Estado da Bahia	NORDESTE	01
Universidade Estadual de Feira de Santana	NORDESTE	04
Universidade Estadual do Ceará	NORDESTE	02
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	NORDESTE	01
Universidade Federal da Bahia	NORDESTE	67
Universidade Federal de Alagoas	NORDESTE	02
Universidade Federal de Campina Grande	NORDESTE	01
Universidade Federal de Pernambuco	NORDESTE	01
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	NORDESTE	01
REGIÃO NORDESTE: TOTAL DE INSTITUIÇÕES: 11 TOTAL DE PRODUÇÕES: 82		
Centro Federal de Ed. Tec. Celso Suckow da Fonseca	SUDESTE	01
Centro Universitário Moura Lacerda	SUDESTE	01
Fundação Universidade Católica de Campinas	SUDESTE	01
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	SUDESTE	03
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SUDESTE	01
Universidade de São Paulo	SUDESTE	05

Universidade do Estado do Rio de Janeiro	SUDESTE	02
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SUDESTE	04
Universidade Estadual de Campinas	SUDESTE	01
Universidade Federal de Juiz de Fora	SUDESTE	01
Universidade Federal de Minas Gerais	SUDESTE	02
Universidade Federal de São Carlos	SUDESTE	04
Universidade Federal de São Paulo	SUDESTE	01
Universidade Federal do Rio de Janeiro	SUDESTE	01
Universidade Federal Fluminense	SUDESTE	01
Universidade Nove de Julho	SUDESTE	01
Universidade Metodista de Piracicaba	SUDESTE	01
REGIÃO SUDESTE: TOTAL DE INSTITUIÇÕES: 17 TOTAL DE PRODUÇÕES: 31		
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	CENTRO-OESTE	01
Universidade Estadual de Goiás	CENTRO-OESTE	01
Universidade Federal de Goiás	CENTRO-OESTE	02
Universidade Católica Dom Bosco	CENTRO-OESTE	01
Universidade de Brasília	DISTRITO FEDERAL	01
REGIÃO OESTE: TOTAL DE INSTITUIÇÕES: 05 TOTAL DE PRODUÇÕES: 06		
Cento Universitário La Salle	SUL	01
Universidade de Caxias do Sul	SUL	01
Universidade do Extremo Sul Catarinense	SUL	05
Universidade do Sul de Santa Catarina	SUL	01
Universidade do Vale do Itajaí	SUL	01
Universidade Estadual de Maringá	SUL	04
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	SUL	01
Universidade Federal da Fronteira Sul	SUL	01
Universidade Federal de Santa Catarina	SUL	01
Universidade Federal de Santa Maria	SUL	01
Universidade Federal do Paraná	SUL	03
Universidade Federal do Rio Grande	SUL	01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	SUL	01
Universidade Federal de Pelotas	SUL	01
Universidade Regional de Blumenau	SUL	02
Universidade Tuiuti do Paraná	SUL	01

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	SUL	04
REGIÃO SUL:		
TOTAL DE INSTITUIÇÕES: 17		
TOTAL DE PRODUÇÕES: 30		
TOTAL: 56 instituições e 159 produções		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio dos resultados de pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e BDTD (2018)

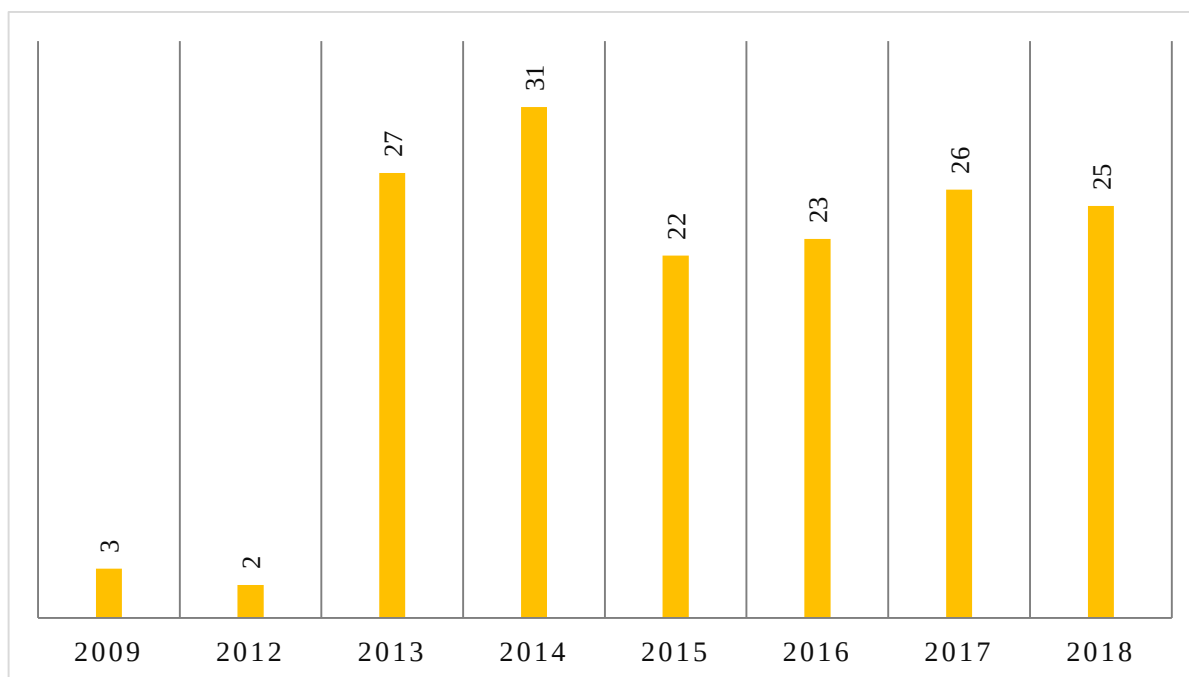
É possível verificar que a região nordeste é responsável por 51,6% da produção total de pesquisas científicas referentes aos 6 descritores, enquanto que a Universidade Federal da Bahia apresentou considerável índice de produção de pesquisas nas temáticas culturais e corporais, cerca de 42,1% em relação ao índice geral de pesquisas levantadas. Suspeita-se que este índice é fomentado pela diversidade de programas direcionados a aspectos antropológicos, artísticos, culturais, corporais, históricos e sociais que a referida instituição oferece.

A região sul apresentou um total de 30 produções científicas realizadas por 17 instituições. A região sudeste apresentou um total de 31 produções científicas realizadas por 17 instituições. Desta forma é possível identificar que as duas regiões apresentam índices aproximados tanto na produção científica como no número de instituições que as possibilitaram, havendo ainda maior distribuição da produção entre suas respectivas instituições.

Outras regiões que também manifestam maior distribuição quanto a produção científica levantada por meio dos seis descritores são: a região norte com 10 produções científicas desenvolvidas por 06 instituições e a região centro-oeste com 6 produções científicas possibilitadas por 5 instituições. Os índices aqui apontados não representam qualquer estímulo competitivo quanto ao volume de pesquisas produzidas sob os aspectos culturais e corporais no contexto educacional e curricular do componente de Educação Física. Procurou-se evidenciar, por meio dos dados expostos, que todas as regiões geopolíticas do Brasil têm realizado pesquisas envolvendo os descritores ao longo dos últimos dez anos, embora estas temáticas estejam mais recorrentes em uma região, ainda mostram-se presentes nas demais.

A produção anual das 159 pesquisas levantadas também anuncia dados interessantes. Para melhor expor estes índices faz-se pertinente o gráfico a seguir:

Gráfico 02: Produção anual das 159 pesquisas levantadas por meio dos seis descritores

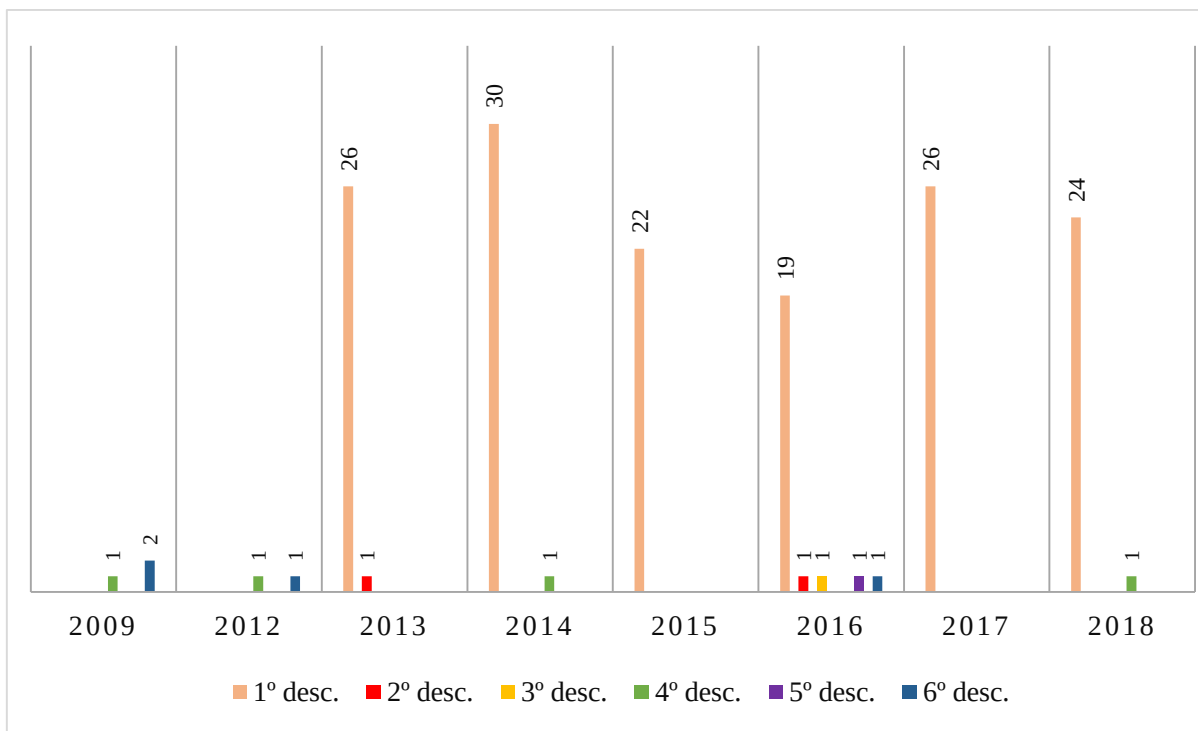


Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio dos resultados de pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e BDTD (2018)

A primeira interpretação anuncia de que o ano de 2014 apresentou o maior índice de produção científica referente a estas temáticas, enquanto que o ano de 2012 indicou a menor produção. É relevante pontuar uma segunda possível interpretação: as temáticas abordadas pelos seis descritores poderiam ter manifestado uma produção crescente em relação ao início da década que este estudo está ponderando, ou seja, entre os anos 2013 a 2018 haveria se produzido mais estudos do que de 2008 a 2012. Seria um quadro satisfatório caso a grande proporção de estudos não estivessem exponencialmente relacionados aos resultados de busca do primeiro descritor, com cerca de 92,5% do volume geral levantado, restando apenas 7,5% do volume geral levantado por meio dos outros cinco descritores.

Faz-se necessário então um novo gráfico, que ilustre com maiores detalhes o número de produções levantadas por cada um dos seis descritores ao longo dos 10 anos estipulados para esta busca, de 2008 a 2018:

Gráfico 03: Produção anual das 159 pesquisas levantadas por meio de cada um dos seis descritores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio dos resultados de pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e BDTD (2018)

Verifica-se que no decorrer da década de 2008 a 2018 não houveram pesquisas produzidas nos anos de 2008, 2010 e 2011 em nenhum dos descritores utilizados. Entretanto, o primeiro descritor denominado como “cultura corporal”, de fato, apresentou um volume maior de produções científicas, com 147 pesquisas, que correspondem a 92,5% do levantamento geral, composto por 159 pesquisas. Este descritor se apresentou como o mais presente ao longo do período pesquisado, estando em 6 dos 10 anos.

Verifica-se que no ano de 2013 foram encontradas 26 produções, que correspondem a 17,7% do volume levantado por este descritor; em 2014 foram identificadas 30 produções, correspondentes ao índice de 20,4%; em 2015 identificaram-se 22 produções, correspondentes a 15%; em 2016 foram identificadas 19 produções, correspondentes ao índice 12,9%; em 2017 também foram identificadas 26 produções, correspondentes a 17,7% e, por fim, em 2018 identificaram-se 24 produções, correspondentes a 16,3% do volume levantado nas buscas por este descritor. Por meio desta descrição foi possível identificar o ano de 2014 com o maior índice de produção e o de 2016 com o menor índice de produção.

As produções descritas acima revelam que pode ser estabelecida uma média de 24,5 novas produções a cada ano detalhado neste descritor. Todavia, é relevante destacar que estes 6 anos de produções de pesquisas decorrerem de forma ininterrupta, enquanto que outros descritores

manifestam produções com intervalos diversificados ou com produção única ao longo do período analisado.

O segundo descritor denominado “Educação Física e cultura corporal” apresentou o total de 2 produções, uma no ano de 2013 e outra no ano de 2016, o que corresponde a 1,3% do volume levantado pelos seis descritores. Já o terceiro, denominado como “escola e cultura corporal”, apresenta semelhanças quanto a quantidade e ano de produção em relação ao quinto descritor, denominado como “corpo cultura corporal”⁸, cada um resultou em 1 produção e ambas as pesquisas datavam o ano de 2016. Cada um dos descritores corresponde a 0,6% da quantidade total obtido por meio dos seis descritores.

O quarto descritor, denominado como “corpo e Educação Física”, apresentou um total de 4 produções distribuídas em igual proporção nos anos de 2009, 2012, 2014 e 2018. Outro descritor que também apresentou um total de 4 produções foi o sexto, denominado como “currículo e Educação Física”. A diferença em relação ao quarto descritor se dá no ano das produções, distribuídas da seguinte maneira: 2 produções no ano de 2009; 1 produção para o ano de 2012 e 1 produção para o ano de 2016. Desta forma, tanto o quarto quanto o sexto descritor correspondem a 2,5% da quantidade geral de produções levantadas pelos seis descritores. Os dados correspondentes ao percentual descritos anteriormente podem ser apreciados no quadro a seguir:

Quadro 03: Distribuição percentual das 159 produções científicas levantadas pelos seis descritores

DESCRIPTOR	PRODUÇÕES - ANO	PERCENTUAL
1º - Cultura corporal	26 (2013) 30 (2014) 22 (2015) 19 (2016) 26 (2017) 24 (2018)	92,5%
2º - Educação Física e cultura corporal	1 (2013) 1 (2016)	1,3%
3º - Escola e cultura corporal	1 (2016)	0,6%
4º - Corpo e Educação Física	1 (2009) 1 (2012) 1 (2014) 1 (2018)	2,5%
5º - Corpo cultura corporal	1 (2016)	0,6%

⁸ Mesmo que esta exposição se propunha a ocorrer em ordem sequencial dos descritores, faz-se necessária a exposição concomitante dos resultados de ambos, a fim de se evitar a reincidência de frases, já que suas produções se deram em mesma quantidade e ano de origem.

6º - Currículo e Educação Física	2 (2009) 1 (2012) 1 (2016)	2,5%
TOTAL	<i>159 produções</i>	<i>100%</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio dos resultados de pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e BDTD (2018).

Outra verificação possível por meio da correlação entre o gráfico 03 e o quadro 03 é que ao desconsiderar os anos 2008, 2010 e 2011, que não apresentaram produções, pode-se identificar que nos anos de 2015 e 2017 ocorreram produções de apenas um descritor. A maior incidência se deu na manifestação produtiva de dois descritores sob diversas combinações, elas foram possíveis de se identificar nos anos de 2009 (com o 1º e o 6º descritor), 2012 (com o 4º e o 6º descritor), 2013 (com o 1º e o 2º descritor), 2014 (com o 1º e o 4º descritor) e 2018 (com o 1º e o 4º descritor).

Embora o ano de 2016 não se manifeste como ano de maior volume de produção, seu diferencial está na atividade produtiva de cinco, dos seis descritores utilizados neste levantamento, ainda que a atividade de quatro deles esteja timidamente expressa em uma produção cada, em relação a 19 de outro. É relevante pontuar a necessidade de, futuramente, investigar se haveriam aspectos específicos que tenham motivado esta variedade de pesquisas culminadas neste ano, ou se esta seria apenas uma simultaneidade sem motivações aparentes. Assim, os dados quantitativos aqui expressos retratam o cenário de produções acadêmicas levantadas no quadro geral, e para verificar a pertinência da pesquisa em construção, o próximo subtítulo apresentará as pesquisas que se mostraram relevantes para esta dissertação sob análise qualitativa.

1.1.1.2 Abordagem qualitativa dos resultados

Considerando o volume exposto na secção anterior, faz-se relevante que se aponte as características dos estudos que foram selecionados e que contribuíram com a definição da temática, da situação problema e dos objetivos a serem perseguidos por esta pesquisa. Ao mapeamento da origem geopolítica dos estudos, agrega-se agora o programa e a instituição que os desenvolveram. A exposição ocorrerá respeitando a ordem de busca dos descritores e no caso dos descritores que obtiveram mais de um estudo em seus resultados, será utilizada a ordem cronológica, conforme disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Para o primeiro descritor denominado como “cultura corporal” foram localizadas publicações entre os anos de 2013 e 2018. O resultado total de produções para este descritor foi de 51 teses e 96 dissertações, ou seja, um total de 147 pesquisas. Destas, onze foram apontadas

como relevantes, por considerarem as manifestações culturais do corpo como um fenômeno antropológico e também social, algo presente no componente curricular de Educação Física.

A pesquisa “A Educação Física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas” de Telma Adriana Pacífico Martineli (2013), publicada pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PR, tinha por objetivo perceber as implicações políticas da crise estrutural do capital e reordenamento produtivo social no contexto do componente curricular de Educação Física. Este contexto foi contraposto à teoria interpretativa da cultura de Clifford Geertz e ao olhar sensível do “ser” da ontologia marxiana/lukasciana. Utilizaram-se três categorias centrais: concepção de homem, concepção de cultura e concepção de cultura corporal.

Em suas notas conclusivas Martineli (2013) evidencia três pontos: 1- a Educação Física cultural/plural se fundamenta nos princípios de diversidade em defesa da educação intercultural; 2 - a teoria interpretativa de Geertz e sua antropologia social estão fundamentando o conceito de pluralidade da cultura do corpo para a Educação Física (alicerçadas em Max Weber); 3 - a concepção ontológica do ser social se fundamenta em Marx; Engels e Lukács, compreendendo o homem como unidade (corpo e consciência) e cultura como totalidade social. Para este último, a autora sugere que os professores tomem conhecimento dos fundamentos pedagógicos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e Leontiev, com a finalidade de recuperar a Ontologia do ser social. Assim, pode-se entender que esta pesquisadora entende a Educação Física em sua pluralidade e diversidade histórico-cultural, ressaltando a dimensão humana e social deste componente curricular na formação do indivíduo.

A dissertação de Niágara Vieira Soares Cunha (2013), com o título “A gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo coletivo de autores”⁹, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, teve como objetivo apurar os desdobramentos ocorridos na área de Educação Física, bem como, a gênese teórica e filosófica que contribuiu no processo construtivo da compreensão de cultura corporal pelo coletivo de autores.

Cunha (2013) identificou o período de intensos debates na área de Educação Física, ocorrido a partir da década de 1980, como um dos fatores promotores para superar o ideal hegemônico da Educação física como esporte. A autora ainda menciona ter constatado que o objeto de estudo “cultura corporal”, gerado por meio da abordagem crítico-superadora, teve em

⁹ O livro, reconhecido como coletivo de autores, intitulado como Metodologia do Ensino de Educação Física “é reconhecido como a base teórica da Abordagem Crítico-Superadora. Podemos, no livro, encontrar influências de teóricos como Dermeval Saviani e Pistrak” (CUNHA, 2013, p. 90).

sua gênese teórica e filosófica os fundamentos marxistas e a psicologia histórico-cultural. Há no referido estudo referências a expressão da complexidade humana quanto ao seu desenvolvimento histórico e cultural, evidenciando que o comportamento cultural do homem supera a mera visão biológica de existência.

Outro estudo publicado no mesmo ano foi a dissertação de Elson Moura Dias Junior (2013) com título “Alienação e estranhamento em Marx e a cultura corporal”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Para compreender o objetivo deste estudo é necessário visitar o contexto de sua situação-problema, o pesquisador percebe a cultura corporal como uma atividade ou produto imaterial, não separável de seu produtor, sua pergunta é expressa da seguinte forma: “como se manifesta o fenômeno da alienação e estranhamento em uma produção humana de ordem não material, neste caso, na cultura corporal? ”. Para dialogar com esta inquietação o pesquisador objetivou entender como esta produção, não separável do produtor, pode se estranhar deste, ou seja, entender como a cultura corporal que é produzida pelo homem pode lhe causar estranhamento.

Em seus resultados, Dias Junior (2013) pôde constatar que inicialmente a cultura corporal é inseparável do homem, seu produtor. Contudo, ao longo da historicidade, passa a ocupar uma condição separada do seu produtor. Logo, a cultura corporal deixa seu sentido de corresponder a significados e se torna mais uma mercadoria de troca, “o produtor se estranha do produto, do processo e do gênero humano”. Essa forte afirmativa, retirada do resumo, representa a redução do processo de incorporação da cultura corporal e evidencia o processo de apropriação da cultura corporal, de modo espontâneo e seletivo, como pressupostos das atividades que o indivíduo desenvolve e não como suas produções. Este aspecto seletivo, mencionado em Dias Junior (2013), dá-se pela incorporação dos aspectos estéticos corporais e vivências, que correspondam ao ideário de corpo saudável publicizado, logo, selecionam-se os produtos e serviços que expressem este ideário de cultura corporal e não a apreciação da cultura corporal que o próprio indivíduo construiu ao longo do tempo.

Já a pesquisa “A corporeidade na Educação Física escolar na perspectiva do cuidado de si”, de Luciane Leal de Oliveira (2015), publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Canoas/RS, objetivou, a partir das compreensões de corporeidade, indagar aos docentes do componente curricular de Educação Física sobre o que eles compreendiam e como organizavam suas práticas pedagógicas. Utilizando-se de depoimentos informais, observação e fotografias das aulas, Oliveira (2015) identificou um padrão de conduta nas aulas de Educação Física escolar, apontando que necessitam de renovação por parte dos docentes. Também encontrou a necessidade de maior variação dos

conteúdos estruturantes da cultura corporal e, por fim, um maior estímulo às práticas pedagógicas de aula envolvendo meninos e meninas de maneira conjunta.

A pesquisa “Cultura Corporal: a linguagem do corpo em uma escola de ensino médio de Manaus”, de autoria de Soraya de Oliveira Lima (2015), publicada pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura da Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, investigou a identidade dos alunos expressa pelos docentes em seus diários de classe e livro de ocorrências do ano de 2012. Analisou também a cultura corporal e a linguagem do corpo presentes nos documentos oficiais da escola participante do estudo. Por meio de observação das aulas e dos espaços externos da escola, Lima (2015) reconheceu a forte influência do meio sociocultural para a construção da identidade coletiva. A investigação constatou que o livro de ocorrência se tornou um mecanismo de controle e disciplinamento dos corpos, que não atendem as normativas que visam a evitar a agressão, ofensas e demais conflitos de convivência no ambiente escolar.

No ano de 2016 foram selecionados 3 estudos, o primeiro deles foi desenvolvido por Samuel Nascimento de Araújo (2016), com o título “Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física escolar”. A pesquisa foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse estudo, Araújo (2016) verificou como os docentes construíam o processo de seleção dos conteúdos do componente curricular de Educação Física. O pesquisador concluiu, por meio de observação das aulas, que os conteúdos eram definidos pelos interesses e práticas corporais da cultura escolar dos estudantes. As preferências dos alunos assumiam caráter hegemônico nas aulas, por meio do não posicionamento do professor sobre os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos.

Também foi selecionada do ano de 2016, a pesquisa de Daniele Andrea Janowski, com título “As práticas de cultura corporal na escola: entre os significados e a obtenção do capital corporal na disciplina¹⁰ de Educação Física”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa objetivou estabelecer a relação entre os conteúdos e a obtenção de capital cultural, a partir da cultura corporal da Educação Física.

¹⁰ A presente pesquisa refere-se à Educação Física escolar com o termo ‘componente curricular’, exemplo: componente curricular de Educação Física. Outrora, algumas obras ou mesmo Leis – dependendo do período de sua produção - podem se utilizar do termo “disciplina” para fazer a mesma caracterização da Educação Física escolar. Sempre que possível esta caracterização foi adaptada pela pesquisadora, mas ressalva-se que em alguns trechos relevantes enquanto citação no decorrer do texto não foi possível fazer esta adaptação. Sugere-se ao leitor que compreenda “disciplina” como docilidade, “um poder coercitivo sobre o corpo, seus elementos, gestos e comportamentos” (AZEVEDO, 2013, p. 37).

Por meio da análise do projeto político pedagógico e do planejamento anual do componente curricular de Educação Física, a autora concluiu que este componente tem significativa aceitação dos benefícios corporais de saúde, imagem e comunicação por parte dos alunos.

A terceira das pesquisas selecionadas foi desenvolvida por Daniel Bardini Dürks (2016), com o título “Educação e políticas do corpo na modernidade líquida: desafios sociais da Educação Física”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Embora pertencente ao descritor geral “cultura corporal” pode-se dizer que o referido estudo é o que mais se aproxima do objeto de estudo proposto pela presente dissertação. O objetivo de Dürks (2016) foi compreender, a partir de Zygmunt Bauman, como a constituição social e histórica da modernidade líquida influencia na educação e políticas corporais com foco no contexto da Educação Física.

Para melhor compreensão dos resultados de Dürks (2016), faz-se necessário pontuar que na modernidade sólida as ações reconhecidas como políticas sociais direcionavam aos indivíduos uma identidade de “produtores” e este processo individual produtivo lhes oportunizava a constituição identitária do sujeito. Já na modernidade líquida as políticas sociais são marcadas pelos aspectos constituintes do complexo processo de globalização e, portanto, do consumo de bens materiais e imateriais. Qual seria o papel da Educação Física ante o contexto por ele identificado?

A Educação Física necessita se mostrar crítica e reflexiva, estimulando os indivíduos a interpretar a diversidade de possibilidades que emergem da cultura corporal, assim os indivíduos se tornam conscientes de suas práticas corporais e ativos em seu processo coletivo de construção social, ela não alimentaria utopias sociais, mas contribuiria para formar indivíduos conscientes de si e das políticas necessárias para sanar as necessidades do coletivo.

Já a pesquisa “Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social”, Lucas Silvestre dos Santos (2017), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia –UNESP, teve como objetivo analisar as relações e expressões dos corpos juvenis em seus espaços escolares e confrontá-las à cultura de dominação e disciplinação existente nessas instituições. Assim, por meio de observação, questionários e entrevistas, Santos (2017) pode identificar que a escola reproduz a dominação, disciplinação e silenciamento dos corpos juvenis inscritos na sociedade. Também identificou que os alunos, embora possuam multiplicidade em suas manifestações corporais, acabam não tendo consciência social da construção de seu corpo, motivado por situações diversas de

negação de seus corpos. Deste modo, o pesquisador ainda conclui que os alunos não se sentiam protagonistas de seu processo educacional.

Por fim, a pesquisa de Giliane Dessbesell (2018), com o título “Exercícios físicos na base nacional comum curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento”, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo foi analisar as tensões geradas em torno da posição ocupada pelos exercícios físicos dentro dos conteúdos que tradicionalmente emitem propostas socioculturais e pedagógicas (já que o termo exercício físico remete a treinamento e performance). Deste modo, Dessbesell (2018) verificou que o exercício físico está muito presente no contexto social da atualidade, de modo a permitir uma reorganização dos conteúdos, antes organizados pela corrente culturalista e agora presentes nos saberes das práticas *fitness*, possibilitaram a constituição de um nicho curricular autônomo.

O segundo descritor pesquisado foi "Educação Física e Cultura Corporal", para esse descritor também aplicou-se a filtragem com relação à produção acadêmico-científica dos últimos dez anos. Este recorte temporal delimitou 02 (duas) pesquisas, a primeira, de Anderson dos Santos Carvalho (2013), intitulada “Análise dos conteúdos virtuais relativos a vídeos sobre a cultura corporal e Educação Física”, realizada pelo Programa de Mestrado em Educação Física, da Universidade Metodista de Piracicaba-São Paulo. Já a segunda pesquisa foi realizada por Américo Rodrigues da Costa Júnior (2016) com o título “Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nestas pesquisas a cultura corporal foi investigada, ora no contexto de movimentação corporal feminina e ora por vídeos contidos na plataforma do site Youtube. Na análise dos vídeos da plataforma Youtube, Carvalho (2013) reforça a necessidade de modificações quanto aos procedimentos metodológicos da cultura corporal no componente curricular de Educação Física. Conforme dados da pesquisa, cerca de 86% dos vídeos que diziam conter práticas pedagógicas que desenvolviam a experiência da cultura corporal, foram considerados como alienados e alienantes em sua contribuição para formação social e cultural do indivíduo nas aulas de Educação Física. No contexto feminino, conforme Costa Júnior (2016), podem ser identificadas diferentes formas de exposição corporal, as quais, infelizmente, muitas estão fortemente vinculadas à sexualização da figura feminina pela mídia. Ainda, pode ser apontada a falta de motivação dos alunos em participar da aula, pela constante presença do conteúdo

esportivo em aula, apontando à necessidade de modificação dos procedimentos metodológicos adotados pelo professor.

O terceiro descritor “escola e cultura corporal” resultou em (01) um trabalho encontrado, repetido no primeiro descritor. Trata-se da dissertação produzida por Samuel Nascimento de Araújo (2016) intitulada como “Cultura Corporal de Movimento na escola e Cultura Corporal de Movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física escolar”, apresentado no programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa evidenciou, assim como as pesquisas do primeiro descritor, a dificuldade no processo de seleção dos conteúdos do componente curricular de Educação Física, os quais acabam por ser definidos pela preferência dos estudantes e passam longe de uma tentativa crítica e reflexiva sobre os conteúdos, nem o fazem ao menos no nível instrutivo e técnico.

Percebe-se, nesses estudos, que há dificuldades do componente curricular de Educação Física no desenvolvimento dos conteúdos sugeridos pelas diversas políticas públicas. Ainda existem casos, como o contextualizado no estudo descrito anteriormente, em que o docente do componente curricular de Educação Física ignora tais conteúdos e demais normas vigentes, mantendo-se passiva em sua prática pedagógica. É relevante que o docente oportunize a iniciativa e voz ativa do aluno no decorrer de uma atividade, mas de forma orientada. Ou seja, sugere-se que o docente, ao propor a iniciativa, experimentação e voz ativa do aluno, deva assumir uma figura de direcionamento de sua aula na pré-disposição do aluno em vivenciar algum conteúdo ou prática corporal.

O quarto descritor “corpo e cultura corporal” não remeteu a nenhum resultado. Desta forma, decidiu-se utilizar os termos “corpo cultura corporal” e também demonstrou situação semelhante ao terceiro descritor, pois obteve-se o resultado de (01) uma pesquisa, esta já apontada pelas buscas do primeiro descritor. Esta pesquisa foi realizada por Soraya de Oliveira Lima (2015) com o título “Cultura Corporal: a linguagem do corpo em uma escola de ensino médio de Manaus”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas.

Para o quinto descritor buscado, “Corpo e Educação Física”, foi utilizada a filtragem que considerou a produção dos últimos dez anos e foram localizados 04 (quatro) dissertações publicadas entre os anos de 2012 e 2018. Dessas dissertações, uma não foi possível acessar, pois é anterior a Plataforma Sucupira e nem se faz presente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Ao acessar a biblioteca da instituição origem desta dissertação é possível encontrar seu registro, contudo, o acesso a seu conteúdo não foi possível. Quanto as

outras três (3) dissertações encontradas, foi possível verificar que uma delas se distancia da proposição deste projeto, pois tem como objeto de estudo a movimentação de um espetáculo de dança de uma companhia de dança folclórica do Estado da Bahia, sob o olhar fenomenológico de Merleau-ponty.

Desse modo, considerou-se a pesquisa de Rafael do Nascimento Valente (2012), “Cultura do Corpo e Educação Física: Diálogos Interculturais”, realizada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande- MS, seu objetivo foi analisar como acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física reconhecem os conceitos de: diferença, identidade, cultura, corpo e diversidade cultural. Por meio de uma entrevista semiestruturada com 10 (dez) acadêmicos, Valente (2012) constatou que algumas das significações adotadas pelos acadêmicos já refletiam uma interculturalidade no contexto da Educação Física. Contudo, alguns acadêmicos ainda se utilizavam de posturas que lembravam uma educação monocultural, com menções fortemente marcadas por estereótipos, “rótulos”, homogeneidade ou anormalidade com relação a algo diferente.

A terceira pesquisa desse descritor, de Naiana Thaíssa Menezes Costa (2014), “Corpo e Estética na Educação Física Escolar do Ensino Médio: A Visão dos Alunos”, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa averiguou as concepções de corpo na contemporaneidade e como essas são abordadas pelos professores no componente curricular de Educação Física com os alunos do Ensino Médio, e ainda, como estes alunos lidam com estes conceitos em seu cotidiano.

Assim, Costa (2014) concluiu que apesar do conteúdo corpo estar previsto em lei e normativas documentais, ainda necessita de espaço reflexivo na prática pedagógica dos docentes do componente curricular de Educação Física, pois quando este conteúdo não é totalmente negligenciado, acaba sendo abordado superficialmente. Já para os alunos, a preocupação com o corpo é central e cotidiana, principalmente a dimensão estética, o que reforça a necessidade de fomentar o pensamento crítico quanto ao corpo e seus desdobramentos.

Por fim, o sexto descritor apresentou 4 resultados em sua busca. Todavia, um deles, com publicação datada em 2009, não foi encontrado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nem no site de sua instituição de origem, a Fundação Universidade Federal de Sergipe. Por meio de sua descrição junto ao Catálogo de Teses e Dissertações é possível verificar que o estudo se trata de uma dissertação para um Programa de Mestrado em Educação.

Restariam ainda três estudos com publicação datadas em 2009, 2012 e 2016 a serem analisadas, contudo foram identificados como não potenciais à contribuição com o estudo

proposto por esta dissertação. O estudo datado em 2012 apresenta um viés bem específico de análise crítica quanto a estruturação de currículo na educação infantil, logo mesmo apresentando esta relevante perspectiva do objeto currículo, chegou-se à conclusão de que este não contribuiria diretamente com o objeto desta dissertação.

O estudo de Fabio Ales dos Santos Pereira (2009) com título “Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero” elaborada na condição de dissertação para o Programa de Mestrado em Educação na especificação de Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, teve por objetivo utilizar o amparo das reflexões da teoria crítica quanto a gênero, escola, currículo e Educação Física, para atribuir significado às experiências docentes, a partir da dança e futsal com alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seus resultados, Pereira (2009) identificou que a escola tem dificuldades em exercer o currículo em neutralidade pelo fato de que o currículo não se aproxima da neutralidade. Vide um trecho de seu resumo: “através de uma série de mecanismos e protegida pela penumbra ideológica da neutralidade, a escola vai definindo a identidade dos sujeitos, vai mostrando o que cabe para meninos e meninas, o que se deve aceitar e rejeitar através de processos de reforço e punição”. O que o autor explicita é que ainda existem aspectos de discriminação inerentes aos diversos ambientes da escola, bem como em várias instâncias de currículo, pois esta é uma instituição que recebe reflexos das desigualdades emergentes da sociedade.

Quanto as atividades de dança e de futebol, Pereira (2009) identifica tímidos avanços, mas ainda os indicia como genericadas. Como sugestão de superação da situação identificada o autor sugere que o docente explore sua função intelectual transformadora por meio de intervenções pedagógicas com teor crítico e reflexivo, conscientização e diálogo, afim de proporcionar aulas mais equânimes para meninos e meninas.

Quadro 04: Estudos e suas contribuições literárias

Por fim, o estudo intitulado como “Currículo da Educação Física na educação básica: diálogo entre prática e teoria em uma perspectiva autoarqueológica” elaborado por Gilmar Wiercinski (2016), foi apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Este estudo diferencia-se de todos os já mencionados neste levantamento pelo fato de investigar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio dos resultados de pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e BDTD (2018).

a própria experiência profissional do autor por meio de um processo interpretativo de sua prática curricular a partir de vestígios materiais gerados ao longo de 13 anos de trabalho.

O objetivo foi sistematizar um diálogo entre sua prática pedagógica e a discussão teórica da Educação e da Educação Física, quanto a produção do currículo. Wiercinski (2016) conclui

que o processo de constatação e correção de percurso só é possível quando o profissional organiza sua prática a longo prazo, além de que as propostas elaboradas por meio desta prática

AUTOR/ TÍTULO	CONTRIBUIÇÃO BIBLIOGRÁFICA
PRIMEIRO DESCRITOR	
Telma Adriana Pacífico Martineli (2013) <i>A educação física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas</i>	A concepção antropológica social na educação física: Durkheim, Mauss e Lévi-strauss As concepções pedagógicas da educação física da década de 1980 e a cultura: João Paulo Medina e Vitor Marinho de Oliveira e Coletivo de autores. A crise estrutural do capital: Mézsáros, Harvey, Tonet Antunes, Netto e Braz. A teoria interpretativa de Geertz no contexto da antropologia social: Clifford Geertz, Marx e Lukács. Durkheim, Mauss, Lévi-Strauss, Dosse, Perrone-Moisés, Fernandes, Mézsáros, Cohn, Kuper, Ahmad, Harvey, Eagleton, Perrone-Moisés, Wood (1999). Concepção ontológica de cultura para compreender a cultura corporal: Engels, Lukács, Mikhail Lifschitz, Lev Semenovitch Vigotski, Leontiev, Lúria, Gramsci.
Niágara Vieira Soares Cunha (2013) <i>A gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo coletivo de autores</i>	Origem do ser social e o processo de constituição da cultura: Marx, Engels, Vygotski, Leontiev e Lúria. Conceito de cultura corporal e teoria da psicologia histórico-cultural: Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Merleau Ponty, Marx. História da educação física no Brasil: Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Merleau Ponty, Soares.
Elson Moura Dias Junior (2013) <i>Alienação e estranhamento em Marx e a cultura corporal</i>	Alienação e estranhamento: Karl Marx, Mézsáros, ENGELS, Saviani Debate ontológico sobre cultura corporal: White e Dillingham, Chauí (2007) e Leontiev (1978), Coletivo de Autores” (Carmem Lucia Soares, Celli Taffarel, Elizabete Varjal, Lino Castelani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht), Cultura corporal e estranhamento: Marx, Mascarenhas, Saviani, Ghiraldelli
Luciane Leal de Oliveira (2015) <i>A corporeidade na educação física escolar na perspectiva do cuidado de si</i>	Corporeidade e introdução da educação física na escola: Merleau-Ponty, Foucault, Ghiraldelli Júnior Parâmetros curriculares nacionais e a formação de professores de educação física: Parâmetros Curriculares

	Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais, Nóvoa, Tardif.
Soraya De Oliveira Lima (2015) <i>Cultura Corporal: a linguagem do corpo em uma escola de ensino médio de Manaus</i>	Relação entre juventude e cultura: Gertz, Mauss, Giddens, Laraia, Lévi Strauss, Le Breton, Morin. Corpo, linguagem e o contexto de identidade na escola: Gonçalves, Merleau Ponty, Mauss, Foucault, Carmem Lúcia Soares, Hall, Bracht; Taffarel; Escobar, Castellani Filho, Kunz, Almeida, Betti e Daolio.
Samuel Nascimento de Araújo (2016) <i>Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar</i>	O conteúdo como representação de uma cultura hegemônica no espaço escolar: (Moreira; Tadeu, Coletivo de autores / Soares et al., Neira, Coll, Kunz, Betti, Darido, Sacristán, Giroux. Etnografia: Gertz, Woods, Stigger, Betti Entre cultura e culturas e o ensino da educação física: Kunz, Bracht, Coletivo de autores/ Soares et al., Betti, Bourdie.
Daniel Bardini Dürks (2016) <i>Educação e políticas do corpo na modernidade líquida: desafios sociais da educação física</i>	Educação física, metamorfoses sociais e a identidade da intervenção pedagógica: Bracht, Betti, Lévi-Strauss, Lovisolo, Castellani Filho e Soares. Educação no contexto social da modernidade líquida: Bauman, Morin. Políticas do corpo e os desafios sociais da educação física na contemporaneidade: do “corpo produtor” ao “corpo consumidor”: Bauman, Soares, Ghiraldelli, Bracht, Fensterseifer, Sidinei Pithan da Silva.
Lucas Silvestre dos Santos (2017) <i>Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social</i>	Origem do conceito juventude: Feixa, Pais, Ortega, Dayrell, Martín Barbero. O corpo no decorrer da história: Costa, Marx, Motta, Monteiro.
Giliane Dessbesell (2018) <i>Exercícios físicos na base nacional comum curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento</i>	Escolarização da Educação Física: Soares, Fraga, Langlade, Vigarello, Bracht, Geertz.
SEGUNDO DESCRITOR	
Anderson dos Santos Carvalho (2013)	Formação docente: Thompson, Fontin, Libâneo, Paulo Freire, Betti.

<i>Análise dos conteúdos virtuais relativos a vídeos sobre a cultura corporal e Educação Física</i>	Cultura corporal midiática na formação em educação física: Bracht, Betti, Gramsci.
Américo Rodrigues da Costa Júnior (2016) <i>Meninas na Educação Física: exclusões e participações no Ensino Médio</i>	A Educação Física escolar: Carmen Lúcia Soares, Coletivo de autores/ Soares et al., Darido e Rangel, Bracht, Fensterseifer, Mauss e Merleau-Ponty, Kunz. Princípios, fundamentos legais e as orientações oficiais: Betti, Pcn (1998)
QUINTO DESCRITOR	
Rafael do Nascimento Valente (2012) <i>Cultura do Corpo e Educação Física: Diálogos Interculturais</i>	Dimensões históricas e culturais do corpo: Vitor Marinho de Oliveira, Carmem Lucia Soares, Lino Castellani Filho, Laraia, Hall, Neira, Kunz, Silva, Bhabha. Educação física, cultura corporal e diversidade corporal: Hall, Betti, Daolio, Skliar, Neira e Nunes.
Naiana Thaíssa Menezes Costa (2014) <i>Corpo e Estética na Educação Física Escolar do Ensino Médio: A Visão dos Alunos</i>	Corpo e educação física escolar no ensino médio: Le Breton, Lüdorf, Daolio. Corpo e estética na adolescência: Le Breton, Bardin, Goldenberg, Novaes, Lüdorf.
SEXTO DESCRITOR	
Fabio Ales dos Santos Pereira (2009) <i>Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero</i>	Gênero e educação e Educação Física: Saffioti, Louro, Daolio, Bourdieu, Saviani, Coletivo de autores/ Soares et al., Bracht, Castellani Filho, Betti. Currículo, gênero e poder: Sacristán, Goodson, Tomaz Tadeu Silva, Giroux, Marx, Engels, Chauí, Gramsci, Althusser, Michael Apple
Gilmar Wiercinski (2016) <i>Currículo da educação física na educação básica: diálogo entre prática e teoria em uma perspectiva autoarqueológica</i>	Relato da prática curricular e pedagógica: Marques, Gonzáles, Coletivo de autores/ soares et al. Planejamento docente: Gonzáles. Teoria da prática curricular: Silva, Gandin, Michael Apple, Savater, Sacristán, Coletivo de autores/ Soares et al., González, Fensterseifer, Kunz

necessitam ser próximas da realidade escolar e do próprio professor. Não significa que a prática pedagógica do professor deva se centrar apenas nos conhecimentos que ele tenha domínio, mas estes podem ser base para propostas com aprofundamentos em determinados aspectos, além de incentivarem que o professor busque novos conhecimentos e alcance aperfeiçoamento de sua

prática. Pode-se dizer que este estudo se trata de uma provocação para que os docentes analisem e aperfeiçoem sua prática desde já e possam gerar percepções de como cada um tem estruturado ou contemplado o currículo em suas aulas.

O levantamento das produções acerca da temática proposta para esta dissertação procurou localizar pesquisas, dissertações e teses em que o corpo e a Cultura Corporal estivessem identificados como objetos de estudo na Educação Física escolar e em seu currículo. Este levantamento também foi relevante para auxiliar na composição do quadro teórico da presente dissertação, considerando os estudos encontrados em cada descritor e que não se repetiram nos demais é possível indiciar as contribuições teóricas conforme no quadro abaixo.

As discussões apontaram um quadro teórico demarcado pela teoria crítica evidenciando obras de Marx, Engels, Geertz, Saviani, entre outros. Já quanto a problematização sobre currículo evidenciaram-se Sacristán, Tadeu Silva, Althusser, Gramsci, também no aspecto cultural e antropológica aponta-se as obras de Laraia, Geertz, Mauus e Vigarello. Também foram trazidos ao cenário discussões de autores da linha crítica da Educação Física brasileira como Daolio, Bracht, Castellani Filho, Soares, Gonçalves, Ghiraldelli Jr, Celi Taffarel e Kunz.

Constatou-se que cultura corporal e corpo são abordados como objeto de estudo por diversos pesquisadores, o que remete ao fato de que suas problematizações não são recentes. Entretanto, em todas as pesquisas mencionadas por esta aproximação com o objeto de estudo, identifica-se a dificuldade dos docentes em desenvolver a variedade e complexidade crítica dos conteúdos estruturantes da cultura corporal. Assim, pode-se destacar a dificuldade e a fragilidade na abordagem dos conteúdos, não posicionamento do professor perante a estruturação de sua aula e a não variação nos conteúdos da cultura corporal, logo uma dificuldade de desenvolver efetivamente os conhecimentos apontados pelas políticas de currículo do componente curricular de Educação Física.

Em pesquisas como as de Janowski (2016) e Araújo (2016) ainda é possível identificar a existência de uma pré-disposição dos alunos em realizar a aula, mas esta pré-disposição está em risco pela não orientação, não variação de conteúdos ou no extremo disciplinamento identificado por Oliveira (2015). Deste modo, é necessário o movimento de reconhecimento da contribuição crítica e reflexiva do componente curricular de Educação Física na construção das compreensões socioculturais dos indivíduos, antes que os próprios indivíduos desacreditem da dimensão formativa deste componente.

Quanto aos estudos desenvolvidos com foco no currículo de Educação Física, pode-se identificar ainda uma maior produção de análises de estruturas de currículos específicas de determinadas instituições ou até mesmo cursos de Educação Física. São escassas as produções

que se propõe a analisar o currículo sugerido pelas políticas educacionais para o componente curricular de Educação Física e ainda mais restritas quanto aos aspectos culturais, expressivos ou até biológicos do corpo presente no currículo sugerido pelas políticas educacionais à Educação Física.

Identificou-se também a necessidade dos professores superarem pontuais dificuldades para estimular a reflexão sobre a construção da identidade corporal ou uma crítica aos estereótipos e às imposições estéticas fortalecidas pela mídia, já que reflexões desta natureza são propostas pelas políticas de currículo do componente de Educação Física. Mesmo no campo de pesquisa e produção científica, pôde-se perceber que o objeto corpo é até mais abordado na área do componente de Artes, mas carece espaço de reflexão dentro da própria Educação Física escolar. Tal ausência justifica, em parte, as dificuldades dos docentes identificadas no campo pedagógico e metodológico para desenvolver os conhecimentos sobre o corpo e a cultura corporal.

Se corpo e cultura corporal ainda não são fenômenos de estudo em ampla escala, pode-se deduzir que também não sejam um conteúdo disposto com profundidade ao docente tanto em sua formação inicial, quanto no desenrolar de sua atuação profissional. Os estudos de Costa (2014) e Valente (2012) identificaram a dificuldade que os docentes encontram em aprofundar as reflexões quanto a corpo e cultura corporal, todavia, essa dificuldade não tem origem apenas no decorrer do curso de graduação dos docentes, mas o próprio componente curricular de Educação Física vem tentando superar marcas que as compreensões biológicas e não reflexivas de corpo deixaram a muito tempo.

Estas marcas são identificáveis no currículo sugerido pelas políticas educacionais da Educação Física, isto justifica o interesse desta dissertação em identificar as compreensões de corpo presentes nas políticas de currículo do componente curricular de Educação Física. Ao se observar as compreensões existentes nestas políticas será possível evidenciar a relevância do aspecto reflexivo do corpo e cultura corporal na perspectiva de superar paradigmas e compreensões marcadamente biológicas que ainda possam ser adotadas por docentes do componente curricular de Educação Física em ambiente escolar.

1.2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta secção, objetiva-se apontar os aspectos teórico-metodológicos adotados para o desenvolvimento da presente dissertação. Gamboa (2006) aponta que toda intenção de

investigação anseia por um corpo teórico e este deve estar estreitamente ajustado a um método que possibilite ao investigador atingir seus objetivos.

Entende-se a presente pesquisa como um “trabalho humano” e Gamboa (2006) a evidencia como instrumento capaz de perseguir o contexto do problema e dispor de dimensão transformadora das compreensões atribuídas a este problema. Este teor interpretativo que permite a construção de novas compreensões evidencia a abordagem qualitativa desta pesquisa. Chizzotti (2006) admite que nestas abordagens a realidade é fluente e até contraditória, que a epistemologia fundamenta os conhecimentos desenvolvidos na perseguição do problema por meio de seus fundamentos. Ou ainda “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 1994, p. 22), logo, é identificável a busca pela compreensão destas relações envolvendo a complexidade da atribuição de significados por meio dos juízos humanos.

A abordagem qualitativa abriga modulações semânticas¹¹ “designadas por teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista” (CHIZZOTTI, 2006, p. 30). As teorias oferecem bases epistemológicas às pesquisas. Minayo (1994) define as teorias como conhecimentos organizados em proposições, a fim de explicar ou compreender fenômenos e processos, “ao se utilizarem de um conjunto de proposições logicamente relacionadas, a teoria busca uma ordem, uma sistemática, uma organização do pensamento, sua articulação com o real concreto” (Ibid, 1994, p. 19). Portanto, a teoria, por meio de seu corpo de compreensões e proposições, lança luz sobre o fenômeno da pesquisa que pretende se apropriar.

A presente pesquisa se ampara em uma perspectiva crítica da educação que, por sua vez fundamenta-se em princípios identificáveis na Teoria Crítica Social (GOMES, 2015). Neste aspecto, a teoria crítica não visa se opor às teorias não críticas, mas sim compreendê-las e refletir sobre seus aspectos, a fim de emancipar-se.

Não cabe à teoria limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto das coisas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. Com isso, é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é essa perspectiva que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação, permanece-se no âmbito das ilusões reais criadas

¹¹ A modulação se trata de um fenômeno da comunicação com função pragmática em considerar o contexto (linguístico e extralinguístico) na tomada de sentidos, juízo e valor às expressões (RECANATI, 2004; 2010; 2014 *apud* VARASCHIN, 2016). Devido a profundidade e complexidade quanto ao debate linguístico sobre modulação, sugere-se o estudo consultado para elaboração desta nota como leitura inicial: VARASCHIN, Giuseppe. O contextualismo semântico na filosofia da linguagem de François Recanati. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós- Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 49-64, jan./jun. 2016.

pela própria lógica interna da organização social capitalista. [...] Se, portanto, a orientação para a emancipação está na base da teoria, como o que confere sentido ao trabalho teórico, a teoria não pode se limitar a descrever o mundo social, tem de examiná-lo da perspectiva da distância que se separa o que existe das possibilidades melhores nele embutidas e não realizadas, vale dizer, à luz da carência do que é diante do melhor que pode ser (NOBRE, 2018, p. 15).

Logo, a teoria crítica aponta que para desenvolver o comportamento crítico é necessário ultrapassar os limites da mera descrição do problema identificado, é necessário examiná-lo a partir da leitura do contexto da realidade e das possíveis necessidades identificadas com a intencionalidade de mensurar novas perspectivas de como saná-las ou mesmo, amenizá-las. Assim, a postura crítico-transformadora é a expressão da emancipação pela teoria crítica.

Quando direcionada para a educação, a teoria crítica necessita garantir “abrangência crítica, para não correr o risco de ser parcial e, ao mesmo tempo, necessita expressar uma perspectiva emancipatória em relação às formas vigentes de dominação social” (GOMES, 2015, p. 146). Adorno (1995) menciona a emancipação como aspecto decisivo para a teoria crítica da educação, pois a emancipação corrobora com o esclarecimento e conduz o indivíduo para longe da passividade, “esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma da barbárie” (Ibid, 1995, p. 164). A barbárie corresponde as violências que reiteram o poder e manipulação sobre os indivíduos.

A Educação Física também manifesta suas compreensões quanto a pesquisa com métodos críticos e filosóficos. Em cenário internacional se considera o método crítico como um método que “desconstrói ou desmitifica a análise filosófica de muitos tipos, principalmente aquelas que são especulativas por natureza. Ela tenta descobrir as tendências que moldam as conclusões filosóficas” (THOMAS, 2012, p. 265).

Já em cenário brasileiro, pode-se mencionar duas abordagens teórico-metodológicas da Educação Física que emergem da teoria crítica. A abordagem crítico-superadora, fortemente representada pela obra “Metodologia de ensino da Educação Física” de Soares *et.al.*¹² (1992). Estruturando-se como um projeto político-pedagógico¹³, esta abordagem “pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 12). Por outro lado, a abordagem crítico-emancipatória, fortemente representada por Eleonor Kunz, reconhece o movimento humano fundamental para a existência do homem, pois sua movimentação está estreitamente ligada a expressividade do indivíduo com seu contexto social,

¹² O coletivo de autores.

¹³ “Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (CASTELANI FILHO, 2009, p. 27).

esta interação “corresponde a uma forma muito especial de racionalidade como o falar, pensar, amar” (Ibid, 2016, p. 11).

Tal criticidade das referidas perspectivas para os alunos, enquanto sujeitos ativos socialmente, evidenciam-se da seguinte forma:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objetivo a reflexão sobre cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação- negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES *et al.*, 1992, p. 40).

A Educação Física quando desenvolvida como cultura corporal, permeada pela contextualização histórica, cultural e social, tem função de estimular a reflexão e emancipação do sujeito, de modo que ele esteja consciente das estratégias e mecanismos de poder exercido por grupos ou classes dominantes. Logo, a intenção é “possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo dinâmico e principalmente carente de transformações [...] a proposta defendida pelo grupo coloca-se comprometida com os anseios das camadas populares” (DAOLIO, 1997, p. 38).

Quanto a tipologia, pode-se indiciar este estudo como uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (2002), pode ser entendida como aquela que tem seu objeto de estudo em material teórico já elaborado e tem seu desenvolvimento a partir deste material. Logo, quando se delimita o objetivo da pesquisa de analisar as compreensões de corpo que podem ser identificadas nas políticas de currículo, documentos já de domínio público, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa por dialogar com diferentes tradições teóricas, Teoria Crítica e Estudos Culturais pode ser denominada como sendo orientada por uma perspectiva Pós-Crítica. Tal entendimento se dá em razão da pesquisa se reportar a conceitos de diferentes campos teóricos em sua construção.

O acervo documental para análise foi construído por meio de acesso a plataformas digitais governamentais, que dispõem na íntegra os textos das leis, reformas, diretrizes e artigos de constituições voltadas à educação, especificamente ao componente curricular de Educação Física. Como procedimento de análise, de interpretação e de compreensão dos sentidos dos termos, a pesquisa recorre a abordagem qualitativa de seu conteúdo. O procedimento de busca dentro de cada documento referido como política curricular se deu pela utilização de termos chaves por meio da ferramenta “localizadora de texto” do *software* Adobe Acrobat Reader DC. Os termos utilizados na busca foram “corpo” e “cultura corporal”. Localizados os termos, fez-se o registro do texto e do contexto argumentativo em que estes termos estavam inseridos.

Naqueles documentos que possibilitavam o acesso, mas não seu *download*, a busca pelos termos chave foi realizada por meio da leitura completa do texto.

.

2 CORPO: UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL

Este capítulo demarca a compreensão teórico-conceitual de cultura e corpo. Para iniciar o caminho teórico e epistemológico, é relevante que se reconheça algumas das compreensões de corpo construídas por outras configurações sociais e temporais. Por esta razão o presente capítulo se estrutura em três movimentos. O primeiro movimento busca identificar as compreensões de corpo presentes em configurações sociais que nos antecedem. O segundo movimento dirige-se ao esclarecimento da compreensão de corpo e de cultura que orienta esta pesquisa. Por fim, o terceiro movimento discute o corpo como um constructo cultural. Estes movimentos têm por finalidade servir de arcabouço teórico-metodológico para a leitura das compreensões de corpo presente nos documentos que serão analisados no 3º capítulo.

2.1 O CORPO AO LONGO DO TEMPO: UM BREVE RELATO DO OLHAR OCIDENTAL

No período da antiguidade clássica, o homem adentra em debates denominados por Gonçalves (1994, p. 41) como a problemática do homem e do mundo. Destaca que a problemática apresentou oscilações entre os sugeridos polos: “o corpo e a alma, o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível, o mundo da matéria e o mundo do espírito, a vida terrena e a vida ultraterrena”. A autora destaca o corpo como presente em todos os polos sugeridos como problemáticas do homem, contudo, este ainda aparece dissociado ou em oposição ao plano cognitivo ou imaterial, pois filosoficamente, por quase dois mil anos, o corpo foi pensado separado da mente.

Ainda na antiguidade clássica do ocidente, por exemplo, o corpo costumava ser punido. Cortella (2015), em uma nota explicativa em que dissocia o *status* de privilégio do esforço intelectual em relação ao trabalho manual, o faz por meio de dois mitos. O primeiro mito é o hebraico de Adão e Eva. Adão influenciado por Eva decide provar dos frutos da árvore do conhecimento e assim ambos são condenados a se sustentarem pelo esforço e sofrimento do próprio corpo. Criam-se significações quanto ao gênero, por meio deste mito em que “criadas para serem ajudantes, as mulheres se tornam seres inferiores que devem ser tutelados. [...] O corpo masculino passa a ser o dominador: precisa vencer a natureza para dela tirar seu pão e controlar a mulher para garantir a perpetuação da espécie” (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 338)¹⁴.

¹⁴ Silva e Andrade traçam um estudo comparativo sobre o gênero, manifestos às figuras de Pandora e Eva em seus mitos, a partir de uma perspectiva histórica comparada.

O segundo mito mencionado por Cortella (2015) é o de Pandora. Ela seria a primeira mulher na terra (criada pelo deus Hefestos a pedido de Zeus). Pandora recebe a tarefa de entregar um jarro lacrado a Epimeteu. Contudo, durante a execução de sua tarefa, Pandora abre o jarro, deixando escapar do recipiente muitos males que atingiram toda a humanidade. Para Silva e Andrade (2009), fica evidente a criação da Pandora como imagem figurativa do feminino, as autoras sugerem que esta imagem do feminino ou da mulher, embora não possa ser afirmada para todas as figurações de mulher existentes na Grécia, era utilizado para responsabilizar o homem pela tutela de sua esposa e “discutir por que a esposa que divide a tarefa de gerir um patrimônio deve aparecer como corpo plasmado, fabricado, projetado como estratégia, como cavalo de Tróia” (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 330).

Os mitos mencionados por Cortela (2015) destacam o reforço do privilégio intelectual de poucos indivíduos. Tal entendimento caracteriza a supremacia da mente em relação ao corpo físico. E mais, ocorre a associação do esforço físico como castigo e ainda, a percepção do corpo como aquele que é castigado pela dor física. O segundo mito também ressalta a desvalorização tanto física quanto intelectual da figura feminina, uma vez que “a civilização grega não incluía as mulheres na sua concepção de corpo perfeito, que era pensado e produzido no masculino” (BARBOSA, 2011, p. 25). Tais menções refletem tanto a não igualdade entre os gêneros quanto a supervalorização do intelecto, figurado pela razão masculina, em relação a inferioridade das fragilizadas figuras do corpo feminino.

Este quadro sofre algumas alterações com os pensadores clássicos. Gonçalves (1994) anuncia que no século V a. C, Sócrates já prezava pela busca da verdade e sentido das coisas por meio da razão. O cultivo do corpo se dá por diversas razões, por serem culturas guerreiras e militares (espartanos), no caso dos atenienses por virem no corpo saudável, cultivado, uma possibilidade de transcender as condições exteriores, ou seja, as relações do indivíduo com o mundo sensível em direção ao inteligível.

Cortella (2015) pontua que a preocupação de Sócrates está em buscar não somente de uma verdade para cada indivíduo, mas de uma mesma verdade para todos (conceitos). O uso diligente da razão seria a possibilidade de o indivíduo chegar à verdade, ao mundo dos conceitos perfeitos e imutáveis. Embora, hoje, já se compreenda que somente a percepção sensorial e os raciocínios da razão não são suficientes para se estabelecer certezas sobre as mais diversas situações, pontua-se que a condição corporal foi reconhecida como ativa no processo de construção de nossos entendimentos sobre o mundo.

É claro que a compreensão de Sócrates necessita ser situada no cenário da *polis* grega, pois somente alguns dos reconhecidos como cidadãos teriam o requisito básico do ócio para ter

o acesso e direito de palavra nas assembleias (CORTELLA, 2015). Deduz-se então, que todo aquele que não se encaixasse na definição de cidadão e não dispusesse do ócio não teria proximidade com o conhecimento, sendo mulher, escravo ou qualquer outro residente na *polis*. Mais do que isso, estariam na condição de desvalorização intelectual, desenvolvendo funções de movimentação e de esforço físico, reconhecidas com *techne* (trabalho concreto). Havia uma clara distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Para Platão (séc. V e IV a. C), o corpo é visto como morada terrena da alma. Platão sugere uma ruptura entre o mundo inteligível e o mundo sensível, como pondera Gonçalves (1994), o mundo inteligível ou mundo ideal é aquele mundo eterno, mundo das essências, do qual as almas migram para um corpo. Já o mundo sensível é aquele que é finito, concreto, uma representação do mundo inteligível, uma cópia do mundo das ideias perfeitas. Platão, nas palavras de Cortella (2016, p. 75), compreende o corpo como “a morada de uma alma (que foi exilada), mas, por ser ele material, sofre, tem necessidades e dores; dele é preciso que a alma se liberte, pois a corporeidade obscurece, esconde e abafa as verdades antes conhecidas no mundo ideal”. Desse modo, para Platão o mundo ideal escancara para a alma as verdades, entretanto, quando esta alma se aloja a um corpo (o qual era percebido como um “receptáculo” de origem material) ela acaba sofrendo as interferências do mundo físico, deixando-se influenciar por suas necessidades e desejos.

Felizmente, já em seus últimos escritos, Platão diminui sua condenação ao corpo e acaba reconhecendo que o corpo, preparado pela ginástica, é benéfico para alma, simboliza equilíbrio entre vigor/coragem e o pensar filosófico. Ramos (1982) aborda a historicidade do desporto e inicia sua exposição pela valorização do exercício pelos pensadores da antiguidade clássica, aponta que Platão compara o corpo a um templo (estrutura física) e este templo abriga uma centelha de toda divindade e, portanto, se o templo estiver belo e em boas condições estruturais esta divindade irá habitar por mais tempo este templo. Pode-se entender em seu discurso que a alma, provinda do divino, irá agradecer-se de um belo templo e de sua morada. Outra possível interpretação é de que o corpo personificaria sua saúde e beleza, bela morada à alma, prolongando a vida o máximo possível. Um corpo belo e saudável pode se dedicar com zelo ao cultivo da alma, aproximando-se das essências adormecidas.

Aristóteles (séc. IV a. C) apesar de considerar a teoria dos dois mundos de Platão, questiona a divisão de corpo e alma, percebendo-os mais como uma completude (GONÇALVES, 1994). Assim, “o mundo inteligível penetra no mundo sensível e as essências estão nas coisas materiais. Assim, diz Aristóteles, não tenho de buscar as verdades no mundo das ideias, mas aqui mesmo [...]” (CORTELLA, 2016, p. 80).

Considerar os aspectos físicos corporais não significa que Aristóteles valorizasse toda forma de esforço físico como o trabalho manual, pois para ele também o trabalho remetia a aspectos servis do corpo. Embora o corpo ainda esteja em condição de submissão, vê-se uma outra perspectiva. Na Educação Física, Ramos (1982, p. 89) menciona que “a vida física, o instinto e a razão” seriam as três etapas sugeridas por Aristóteles para se desenvolver a educação. Cortella (2015) complementa que Aristóteles valoriza o conhecimento sensível ao acreditar que o conhecimento era possibilitado pela experimentação e observação. Assim, o corpo e os sentidos se tornam relevantes para aquisição de informações e vivências, que elaboradas pela alma se aproximariam dos conceitos. Permanece um metafísico.

O período que corresponde a Idade Média é definido pelo predomínio de uma perspectiva religiosa sobre o corpo, há uma sacralização do corpo. O termo sacralização não significa adoração, pelo contrário, torna novamente o corpo condição de objeto, que aprisiona a alma, contudo, este não pode ser profanado. Passa-se a pensar que os indivíduos terão de resistir as vontades mundanas do corpo para manter sua alma a salvo. Pondera Salvador (2012, p. 15) que

Este corpo que antes servia aos deuses e aos homens com o mesmo respeito e devoção, passou a ser reprimido e culpado pela existência de sofrimento no mundo. As danças sagradas passaram a ser pagãs, os deuses primitivos foram excluídos da sociedade e o corpo encontrou-se no início de um longo processo: tornar-se, lentamente, sinônimo da imoralidade. [...] Essa visão dúbia, na qual o corpo é ora imoral ora sagrado, perdurou por muito tempo, e podemos dizer que ainda existe.

Pode-se afirmar que durante o longo período da Idade Média, o corpo, que na antiguidade clássica se distinguia da alma, passa a ser identificado como a fonte da imoralidade, instigado por suas vontades e desejos. Ramos (1982) evidencia que a própria prática de exercícios físicos em prol da saúde e do bem-estar do corpo já havia decaído, ainda nas últimas décadas do império romano. Na Idade Média, marcada pelo olhar teológico, corpo era visto como a “abominável veste da alma [...] corpo depreciado do ser humano pecador, pois se ouve incessantemente dizer que é pelo corpo que ele corre o risco de perder-se” (VIGARELLO, 2008, p. 20).

Por sua vez, na Idade Média os exercícios, bem como os cuidados corporais, perderam ainda mais o *status* e sua pouca prática ocorria sem uma instrução de caráter pedagógico. O pouco estímulo corporal durante a Idade Média era justificado pela preparação militar das tropas de soldados para as Cruzadas. Ramos (1982) aponta que no início da Idade Média os cavaleiros desfrutavam das disputas conhecidas como justas. Os servos também foram inclusos

como força de batalha e experienciavam exercícios corporais de relevância para a guerra, manejo de armas específicas, luta, escalada, jogos com bola, corrida, salto e a própria justa¹⁵.

Percebe-se, no percurso feito até aqui, duas demarcações nas compreensões de corpo e em ambas existem aspectos metafísicos: a primeira, ainda na antiguidade clássica, do corpo separado do intelecto ou ainda do corpo como uma estrutura física como recipiente da alma. A segunda compreensão de corpo, da Idade Média, marcado pelo olhar da Igreja, é visto como imoral e pecador. Ao longo da Idade Média, muitas eram as normas de conduta para o corpo adotadas pelo povo e apoiadas pela igreja. Assim, por exemplo “o bem-estar da alma deveria prevalecer acima dos desejos e prazeres da carne. O corpo, prisão da alma, era pois um vexame, devia ser escondido”. (BARBOSA, 2011, p. 26).

As religiões¹⁶ adotaram normas de conduta para o corpo e demais especificidades, não puramente para exercer controle de sua expressividade, mas pelo fato, naquele contexto social, acreditava-se que elas seriam um caminho para manutenção e aprimoramento do espírito. Geertz (2008, p. 97), por exemplo, reforça que quando uma religião direciona esforços para apoiar valores sociais, ela deve se amparar na “capacidade dos seus símbolos de formularem o mundo no qual esses valores, bem como as forças que se opõem à sua compreensão” sejam ingredientes fundamentais. Assim a religião “representa o poder da imaginação humana de construir uma imagem da realidade”, estes valores e forças contrárias a eles seriam fundamentalmente necessários na construção imaginativa de uma nova realidade. Desse modo, uma modificação de normas tão amplas como a ocorrida na Idade Média não poderia ser responsabilidade puramente das instituições religiosas, mas também dos desdobramentos que os indivíduos foram construindo a partir dela.

Mas como a expressividade corporal pagã e a cultura de interação cultural humana teria resistido a este período? A relevância dos antigos jogos europeus manifestos nos séculos XVI, XVII e XVIII, “neles o corpo reflete a ação de paixões e sociabilidades: convergências, tensões. Conflitos, exutórios das exaltações locais, ou exibições das distinções, as de uma sociedade categorizada, de práticas socialmente bem confinadas” (VIGARELLO, 2008, p. 303). Em uma extensa problematização, o autor aponta que estes forneciam aos indivíduos oportunidades singulares de uma dinamicidade e expressividade corporal que fora daqueles contextos não

¹⁵ “A justa era disputada entre dois cavaleiros, revestidos de pesadas armaduras, protegidos por escudos especiais e armados de lanças de ferro” (RAMOS, 1982, p. 23).

¹⁶ “A abordagem religiosa do corpo não pode ser reduzida a palavra da Igreja, por influente que seja. Na Contrarreforma não só não é unânime o olhar que a Igreja lança sobre o corpo, como a instituição deve contar com outra consciência de corpo, que também é uma outra concepção de vida e uma outra cosmovisão” (VIGARELLO, 2008, p. 21).

seriam socialmente aceitáveis. Ao longo do tempo estas e outras iniciativas foram abrindo caminho para as transformações sociais.

2.1.1 Espírito e corpo: a modernidade

O fim da Idade Média foi marcado por um conjunto de transformações sociais, políticas, econômicas, religiosas, científicas e culturais que tencionaram os valores metafísicos predominantes e possibilitaram novas perspectivas de homem e de sociedade. Cortella (2015) destaca que a desagregação da estrutura feudal, o fortalecimento da burguesia enquanto base para o capitalismo e a própria complexidade desta nova configuração de sociedade não representavam mais a “velha ordem” política e religiosa. Ressalva Ramos (1982) que a própria manifestação da arte gótica e o surgimento das primeiras universidades demandou uma modificação e intervenção social a ponto de deslocar a valorização do divino para a figura do próprio homem, despontando assim, o Movimento Renascentista.

“A partir do Renascimento, no séc. XV, com a criação do Estado Moderno, ocorreram mudanças em termos de organização sociocultural, especialmente na área dos saberes” (AZEVEDO, 2013, p. 32). Dentre essas mudanças, pode-se afirmar que este novo período contraria ou se liberta de muitos pensamentos platônicos. Gonçalves (1994) destaca que diversas iniciativas pautadas na ação humana, de celebração do corpo enquanto busca do homem universal se anunciam. O trabalho e o esforço físico, segundo a autora, são enaltecidos por alguns dos pensadores renascentistas como Lutero, Giordano Bruno e Campanella. Ambos têm no homem a figura de um ente que perpassa a razão e manifesta também suas vontades. Muito deste novo discurso se deve a iniciativa burguesa de dominar e modificar a natureza, tendo no corpo e sua ação física a possibilidade de vivenciar a prática produtiva das atividades propriamente humanas, como cultivo e a contemplação artística.

Mesmo com o entusiasmo das rupturas que se produziram no mundo teológico por meio do renascer da cultura greco-romana, pelas grandes navegações e pelas descobertas da ciência, o período moderno aponta para um novo fortalecimento na concepção de ruptura entre corpo e espírito. René Descartes é apontado por Battisti (2009) como um dos mais relevantes pensadores de origem francesa, sendo talvez o *Discurso do método* (1637), a obra que mais remete ao pensador. Dentre suas produções, a arguição acerca da distinção entre corpo e espírito é feita na Meditação Sexta, presente na obra *Meditações Metafísicas*, publicada em 1641.

De acordo com Battisti (2009) a Meditação Sexta, objetiva estabelecer a distinção entre corpo e alma. Preliminarmente, a alma seria a substância pensante, indivisível e imaterial e o

corpo seria uma substância divisível, material e não pensante sujeito às impressões dos sentidos. Descartes (2005, p. 112) inicia a meditação refletindo sobre a existência dos corpos. Em suas palavras “[...] embora examine cuidadosamente todas as coisas, não obstante, não vejo que dessa ideia distinta da natureza corporal, que tenho em minha imaginação, possa tirar algum argumento que conclua necessariamente a existência de algum corpo”. Por fim, acaba por reconhecer a provável existência dos corpos ao passo que a imaginação do ser humano aponta para esta representação física de si mesmo e também ao fato que o corpo seria um instrumento de captura de sensações, embora desconfie da veracidade das impressões que essas últimas deixam espírito.

Reconhecer a existência de corpos e a distinção entre corpo e espírito é a intenção da Meditação Sexta, contudo, estão estreitamente unidos de modo que compõem senão uma mesma coisa. Na nota 17, afirma a distinção e o predomínio do espírito sobre o corpo e afirma que a sua substância é o pensar. “[...] concluo muito bem que minha essência consiste apenas nisto: sou uma coisa que pensa, ou uma substância cuja essência toda ou natureza é somente pensar” (DESCARTES, 2005, p. 117-118). Ao final da nota reitera: “[...] minha alma, pela qual sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo e pode ser ou existir sem ele”. Ainda na nota 33, o filósofo aponta uma definitiva distinção entre corpo e espírito: “[...] o corpo, por sua natureza, ser sempre divisível e de o espírito ser inteiramente indivisível” (ibid, 2005, p. 128).

Assim, sentir, receber e conhecer as coisas advindas pelos sentidos ao corpo, será sempre obscura, confusa, de pouco crédito. Descartes, na nota 27 (2005, p. 124), declara que “[...] jamais devíamos tirar nenhuma conclusão sobre as coisas que estão fora de nós, sem que o espírito tenha cuidadosa e maduramente examinado”. Assim, o apreendido pelos sentidos e percepções será submetido a razão e produzir o entendimento das coisas. Essa compreensão sobre o conhecimento é a tese básica do racionalismo cartesiano. Só se aceita como certo ou verdade o que subsistir ao método.

Ainda considerando as variadas sensações que o corpo pode estar suscetível a captar, Descartes (2005), na nota 25, reconhece que os demais corpos também estão captando diversas sensações, algumas delas eram vistas por ele como nocivas à alma. Toda esta gama de sensações poderia gerar a própria nocividade dentre alguns dos corpos, sendo assim, conclui que deveria estar atento a procurar alguns destes corpos e “fugir” de outros, ou ainda, que sua alma (ligada ao corpo) poderia receber o que ele determinou como “comodidades” ou “incomodidades” dos demais corpos que o rodeavam. Tal compreensão sugere que a alma precisaria estar atenta quanto às sensações provindas do corpo, um quase estado de vigília da mente para com o corpo,

pois ele poderia tanto propiciar sensações boas à conduta da alma, quanto fazer com que ela cedesse à natureza puramente humana e não conseguisse mais conhecer a verdade provinda de Deus.

Acerca do corpo, o filósofo assume uma concepção mecanicista. Na nota 31, Descartes (2005, p. 127) declara que “[...] o corpo do homem como sendo uma máquina construída e composta de ossos, de nervos, de músculos, de veias, de sangue e de pele de tal modo que, ainda que nele não houvesse nenhum espírito, ele não deixaria de mover-se de todas as mesmas formas que faz presentemente [...]”. Não é por acaso que neste período o corpo recebe um aspecto puramente mecânico e é reconhecido como “corpo máquina”. Salvador (2012) chega a relembrar a clássica comparação desta concepção cartesiana¹⁷ com o trabalho de um relógio, o qual possui peças com funções específicas, mas não se relacionam com o mundo exterior ao relógio.

A valorização da alma em detrimento do corpo é facilmente identificada na compreensão acima. Sem a mente, ou o ato intelectual, o ser humano não poderia atribuir significado ou sequer identificar que tipo de sensação estaria vivenciando. Ao corpo restaria apenas algum tipo de reação que, embora fosse “resolvida” no âmbito fisiológico¹⁸ das ações corporais, não teria credibilidade alguma, pois o corpo seria apenas um veículo passivo, que oferece sensações e percepções obscuras acerca do mundo.

Para Salvador (2012), esta dissociação entre o corpo e alma impulsionou, no período, muitos estudos para potencialização da movimentação e capacidade muscular de atletas, esportista e mesmo os artistas que trabalhassem a movimentação humana como virtuosidade, (exemplo: bailarinos e artistas de circo). Nas áreas que aprofundaram os estudos, pode-se incluir a grande área da medicina e saúde humana. Nesse sentido, a autora reforça que se o período considerasse os aspectos socioculturais, emocionais e psicológicos do corpo e não somente os físicos, certamente seria um dos períodos mais relevantes quanto aos avanços nas ciências corporais.

Entretanto, mesmo que o Movimento Renascentista, decorrido no início do período da modernidade, tenha influenciado esta gama de estudos, todo o conhecimento referente ao corpo ainda não era percebido como proporcionalmente relevante aos estudos de desenvolvimento cognitivo da mente, “nesse processo de (re)construção da sociedade, o homem, um ser que se humaniza pelas relações sociais que estabelece, passa a ocupar o centro de criação desta nova

¹⁷ Este termo deriva de uma das variações no nome deste filósofo: “René Des-Cartes (em francês), Renatus Des-Cartes ou, muito raramente, Renatus Cartesius (em latim)” (BATTISTI, 2009, p. 143).

¹⁸ Deriva do termo Fisiologia, este pode ser entendido como: ciência que estuda as funções do corpo. Estas funções ocorrem a nível celular, tecidual, de órgãos e sistemas do corpo humano (TORTORA; DERRICKSON, 2017).

sociedade. Porém, passa a ser explicado e definido nos limites biológicos” (SOARES, 1994, p. 11). Apesar do tempo transcorrido, ainda hoje, esse tipo de estudo que envolve o aprofundamento técnico da condição anatômica e fisiológica corporal, com o fim de melhorar a movimentação humana, é amplamente utilizado nas modalidades competitivas.

Neste ponto, demarca-se a compreensão de corpo separado da alma. Apenas uma espécie de receptáculo físico da alma. Pode-se verificar que, por vezes, quando Descartes se refere a alma, acaba dando a ela traços como mente ou intelecto. Esta compreensão de alma, pautada na dualidade cartesiana, produzida e divulgada no início da modernidade, ainda impacta na compreensão do corpo nas atuais configurações sociais. Cotidianamente ainda se identificam aspectos dualistas do ser humano como corpo e mente, espírito e matéria, apesar das novas compreensões.

O movimento iluminista moderno é apontado por Gonçalves (1994) como herdeiro do pensamento cartesiano, explorando o viés de autonomia do “Eu pensante” inaugurado por Descartes. Contudo, diferente das aspirações metafísicas cartesianas, o iluminismo pretendia libertar a humanidade das crenças e das superstições das sociedades pré-modernas pelo uso da razão e pelo controle da natureza¹⁹. Percebe-se, então, que a metafísica abre espaço a inúmeras possibilidades de desenvolver e adquirir conhecimento, “o trabalho, a ciência e a técnica são enaltecidos pelos pensadores do século XVIII” (GONÇALVES, 1994, p. 52).

Nesta nova jornada, os ares competitivos do homem como protagonista anunciavam um suposto mundo da felicidade, da liberdade e do progresso. “O moderno conhecimento pedagógico buscava tornar os indivíduos membros produtivos desta sociedade, que passava por diversas transformações de ordem social, política e ideológica” (AZEVEDO, 2013, p. 34). O conhecimento teórico e as faculdades cognitivas receberam uma valorização ainda maior, pois se o ideal era desenvolver e adquirir conhecimento pela iniciativa privada - fosse ele científico ou técnico - restava aos homens menos favorecidos economicamente, o trabalho e as ações de esforço físico corporais. Em outras palavras, à grande massa restavam as ações que a sociedade acreditava não necessitar de elaborado conhecimento científico, o trabalho com o corpo.

“O século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física. É neste século que se elaboram os conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização enquanto força de trabalho” (SOARES, 1994, p. 9). Nesse contexto o corpo ocupará novamente um lugar secundário, ou seja, era percebido como um instrumento de trabalho e produção mercantil. Já a mente era percebida como responsável pelo desempenho intelectual, mais

¹⁹ “A racionalidade implícita na ciência moderna é a de dominação e controle da natureza” (GONCALVES, 1994, p. 19).

estritamente ligada ao *status* e autonomia econômica. Este período é mencionado por Adorno (1995, p. 167) como aquele que imprimiu na cultura uma das divisões mais cruéis ao homem: a divisão do trabalho físico e intelectual²⁰. Essa nova compreensão “subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura” ao figurar o sucesso e autonomia do homem nas atividades que se estruturam pelo uso do intelecto, além de gerar nos indivíduos da camada social a sensação de prazo de validade em seus corpos, objeto de produção.

Com base neste entendimento, pode-se apontar no iluminismo a compreensão de um corpo mercantil e instrumental. Um corpo “a-histórico, indeterminado, um corpo anátomo-fisiológico, meticulosamente estudado e, cientificamente, explicado” (SOARES, 1994, p. 10). Reza sobre esta compreensão de corpo uma caracterização utilitária emergente das “novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital” (ibid, 1994, p. 27). Tratava-se, então, do corpo utilitário, ferramenta de produção mercantil a serviço dos ideais produtivos.

Durante o iluminismo surgiram pensadores com ideais mais humanizados e sensíveis à função do corpo, voltados à conquista de autonomia do homem, “a liberdade de fazer uso público da razão é necessária para que possa haver autonomia de pensamento (pensar por conta própria), autonomia da ação e também autonomia da palavra” (ZATTI, 2007 p. 19). Logo, o indivíduo autônomo era aquele que pode desfrutar da iluminação de seu intelecto e que não necessitava recorrer ao trabalho físico e corporal para a sobrevivência. No período iluminista o cognitivo reafirma sua relevância quanto a conquista da autonomia intelectual e econômica, já o corpo permanece sendo associado a instrumentalidade e produção.

Jean-Jacques Rousseau foi um destes pensadores críticos às questões dualistas²¹ cartesianas e iluministas. Brandão (2009) apresenta fragmentos do primeiro livro de Rousseau, o *Discurso sobre as ciências e as artes*, de 1750. E em sua primeira parte pode-se verificar a afirmativa:

[...] o espírito tem suas necessidades, assim como o corpo. Estas são os fundamentos da sociedade, e aquelas são seu divertimento. Assim, como o governo e as leis encaminham à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as correntes de ferro com as quais estão acorrentados, abafando o sentimento de liberdade original para o qual parecem ter nascido, fazem-nos amar sua escravidão e formam aquilo que chamamos de povos policiados (ROUSSEAU, 1750, p. 578, apud BRANDÃO, 2009, s/p).

²⁰ “A esse último somente tinham acesso os indivíduos das classes dominantes” (GONÇALVES, 1994, p. 21).

²¹ O termo dualismo aqui se refere a divisão na relevância do corpo e da mente, propostos ainda por Descartes. Alguns teóricos se referem a esta divisão como o paradigma cartesiano.

Sua crítica, dirigida às necessidades individuais criadas pela sociedade moderna, pode ser fortemente reconhecida nesta afirmativa. Por diversas vezes, ao longo da obra, Rousseau se refere a mudança na natureza do homem, que havia transgredido de uma forma natural para uma forma polida, enganosa e moldada a uma coletividade que não se atenta ao fato de estarem vivenciando uma falsa liberdade. Esta liberdade não correspondente àquela a qual poderia se encontrar na reciprocidade humana. Ainda no fragmento, chama atenção Brandão (2009), que é possível verificar que sua crítica às artes (inclusive corporais) ocorre por esta ser idealizada para pura exposição do virtuosismo e individualismo de uma minoria de artistas. Acrescenta que, sob essa perspectiva, a arte não manifestaria contribuição alguma ao bem comum da sociedade, pondera que se as obras de arte contemplassem o bem comum social, ele às apreciaria. Rousseau defendia uma forma de vivência social pautada na naturalidade e na coletividade, inclusive de interação com os aspectos corporais, ou seja, longe de virtuosismos.

Brandão (2009) ainda alerta para o fato de que Rousseau acusava a uma quase ausência de cidadãos no período, ou seja, faltava-lhe a presença de indivíduos que ainda pensassem no coletivo. Reconhecia na figura dos trabalhadores do campo os que contribuíam com o bem comum da sociedade, fornecendo alimentos por meio de seu trabalho físico e vigor corporal. Esta concepção de ser humano comunitário é apontada por Gonçalves (1994) quando ressalva o anseio de Rousseau em mudar a realidade social de seu tempo, de modo que o homem resgatasse a naturalidade das sensações originadas também pelo corpo, superando o individualismo.

Descartes e Rousseau continuam afirmativas opostas acerca das sensações corporais. Em Descartes o corpo se reduzia a uma espécie de veículo que captava estas sensações e elas eram significadas por meio da razão em conexão com o divino. Mais do que isso, este espírito deveria estar sempre atento para não ceder às sensações obscuras e negativas captadas pelo corpo. Nesse caso, além de passivo na construção da autonomia, o corpo ainda poderia persuadir a mente/alma contra o caminho da verdade divina. No homem valoriza-se a dimensão racional.

Rousseau, por sua vez, recorre a compreensão de que as sensações eram geradas pelo corpo e o ideal é que os homens pudessem recorrer a liberdade e a naturalidade dessas sensações corporais, gerando saúde e assim desenvolvendo o espírito e a intelectualidade para o bem-estar comum. Sob este olhar, o corpo é ativo e colaborativo na formação social do homem, mas isto ainda não se refere a um discurso de um corpo liberto em suas diversas manifestações. Contudo, é significativo reconhecer que as sensações corporais apresentam para esse pensador um viés colaborativo na construção do homem, após um longo período em que todo aspecto corporal foi negado, culpabilizado e associado às mazelas humanas e da sociedade.

Em Kant (1999) é possível visualizar muitos dos aspectos do discurso das sensações corporais de Rousseau. O corpo em Kant não é percebido com a mesma espontaneidade de Rousseau, é um corpo que necessita ser disciplinado fisicamente, moralmente e intelectualmente na perspectiva de uma formação para a autonomia ou em direção a maioridade do homem. “O homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente. [...] entretanto, não é suficiente treinar as crianças [...] urge que aprendam a pensar” (KANT, 1999, p. 27). A maioridade é aqui entendida como um agir autônomo, como um desprendimento da tutela instrutiva de um outro. Kant acreditava que para que o ser humano pudesse atingir esta condição, seu corpo e sua mente precisariam receber instruções disciplinares e morais equivalentes às compreensões de civilidade do contexto social.

Gonçalves (1994) aponta que Kant pensava a educação do corpo por meio da exploração de seus movimentos naturais (e nesse incluem-se órgãos e sentidos), “geralmente uma educação rígida fortifica o corpo” (KANT, 1999, p. 50). A educação rígida era entendida como aquela que afastava os indivíduos de comodidades, assim um corpo saudável poderia exercer com maior perfeição a disciplina, o esforço e o trabalho. Para Kant (1999, p. 37) a instrução ou educação - inclusive corporal - deveria ocorrer pela moralidade, “nos cuidados materiais prestados as crianças”, devendo apoiar-se em princípios que respeitem o desenvolvimento do sujeito e não somente no raciocínio puro. Para ele não haveria como tornar um homem feliz, autônomo senão pela sabedoria e pela moralidade.

Kant (1999) aponta dois espaços educativos para os indivíduos: a educação provinda do âmbito particular da família e a geral provinda do Estado. Ao reconhecer o espaço familiar educativo ele acaba por ampliar consideravelmente as variantes subjetivas da educação moral do corpo e mente, pois a educação familiar não tinha a supervisão direta do governo sobre os conteúdos e formas com que estes eram desenvolvidos. “Ao externarem os pais, o ‘ideal’ de educação que almejavam a seus filhos, influíram na forma de organização escolar, na definição das linhas pedagógicas a serem adotadas” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 45). A educação moral e corporal dos indivíduos pelo Estado tratava de corrigir a educação dada pelos pais em seu núcleo familiar e evidenciar que esta educação refletiria no contexto social. Logo, se o núcleo familiar não educa pela sabedoria e moralidade, a sociedade não deve sofrer com indivíduos que não se enquadrem nesta esfera de civilidade.

A fim de sugerir cuidados com a educação do corpo no núcleo familiar, Kant (1999) manifesta um cuidado com a educação do corpo, sugerindo jogos, brincadeiras, etc. Logo, demarca-se a preocupação de Kant em causar modificações na compreensão de corpo como antítese do conhecimento gerado exclusivamente pela razão, pois o contexto social

compreendia o corpo como um objeto que deveria ser disciplinado e controlado. Progressivamente “fragmentado em inúmeras ciências o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e a manipulação científica” (GONÇALVES, 1994, p. 20).

É finalmente em Maurice Merleau-Ponty que toda esta trajetória do corpo e suas sensações assumem de fato um caráter de unidade com o espírito. Sobre os aspectos dualistas ou cartesianos, Merleau-Ponty (1984) utiliza um exemplo, que remete a situação de um indivíduo que segue o pensamento cartesiano ao se olhar no espelho: “um cartesiano não se vê no espelho: vê um manequim, um exterior do qual tem todas as razões de pensar que os outros igualmente o veem, mas que nem para si mesmo nem para eles, é uma carne” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 94). É possível identificar a forte crítica do filósofo aos cartesianos quanto as dificuldades de se reconhecerem enquanto uma unidade, ou ainda, um constructo emergente dos aspectos físicos e não físicos.

Merleau-Ponty também revisita a concepção inicial sobre a não existência do corpo, ou ainda, a projeção imaginativa do corpo de Descartes, em que a “imagem” percebida no espelho é apenas uma tarefa realizada pela mente. Nesta perspectiva cartesiana, tem-se a falsa compreensão de que a alma (chamada de espírito por Merleau-Ponty) poderia facilmente realizar esta função imaginativa de imagens mesmo sem nunca ter habitado um corpo, como se o corpo fosse apenas um receptáculo da alma. Ou o corpo como uma representação da razão.

Em sua concepção fenomenológica de corpo, Merleau-Ponty (1984) o reconhece como envolto em muitas outras subjetividades. O indivíduo já não vê no corpo um espaço vazio a ser preenchido, mas uma composição de alma e corpo. Este corpo agora é “vidente e visível”. É um corpo que pode observar as coisas externas a ele e se reconhecer nelas, tornando-as um prolongamento de si mesmo, “o mundo é feito do próprio estofado do corpo” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 89). Assim, tudo pode ser interiorizado pelo corpo e as coisas que nele se fixarem serão seu prolongamento de contato e transcendência com o mundo.

Percebe-se que as sensações corporais encontraram expressão no discurso de oposição entre dois pensadores. Enquanto Kant percebia a necessidade de se disciplinar o corpo por meio da moralidade com vistas a se gerar sujeitos autônomos, um indivíduo que se vigia continuamente. As sensações em um corpo disciplinado poderiam ser contidas ou até mesmo influenciadas de acordo com as situações contexto, mas de fato, elas nunca deveriam ocorrer em demasia. Tal postura acaba gerando uma imagem de regência da mente sobre o que é sentido ou captado pelo corpo, como uma avaliadora que presta contas ao coletivo social a que o indivíduo pertence.

Em Merleau-Ponty, por sua vez, a sensação é parte da percepção corporal. Seu efeito é fixado na memória corporal pela incorporação de significados que permitem a concepção de um corpo conjunto a alma, uma unidade. “Eu poderia entender por sensação, primeiramente, a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 23). Assim, a concepção de “sensação pura” é negada, ou seja, uma simples reação fisiológica do aparelho sensorial não contempla a amplitude de sensação para este pensador. Aqui as sensações compõem o saber e a consciência e estas são ressignificadas ao longo da vida do indivíduo.

Outro pensador que pontua fortes críticas quanto ao corpo disciplinado e adestrado é Foucault. Em uma reedição da obra *Vigiar e Punir*, publicada enquanto livro digital no ano de 2013, Foucault chama a atenção para o controle exercido sobre os corpos não somente nos aspectos do comportamento, como até mesmo na forma de movimentação corporal voltada para a maior produtividade. A isto ele denomina como Anatomia Política ou Mecânica do Poder, e estas definem “como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se deseja, mas para que funcionem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam” (FOUCAULT, 2013, p. 226).

Este domínio é também definido por Foucault (2013, p. 225) como disciplina, a qual se manifesta por meio de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante das suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade”. Estes métodos estão presentes nos momentos mais singulares do cotidiano social, incorporados enquanto aspectos culturais e permeando até mesmo a compreensão de utilidade corporal. Assim, o corpo aqui questionado, refere-se ao corpo enquanto aparato maquinário, instrumento e utilitário, o qual poderia manifestar-se de forma “tanto mais obediente quanto mais útil e inversamente” (ibid, 2013, p. 226). A crítica a estes métodos coercitivos tenta alertar contra as “pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, arranjos sutis, aparentemente inocentes, mas profundamente suspeitos” (ibid, 2013, p. 227).

Uma primeira singularidade quanto a concepção de sujeito em Foucault, destacada por Veiga-Neto (2007, p. 44), é a compreensão de que o sujeito moderno “não é produtor de saberes”, pois esse termo remeteria uma escala de produção trabalhista e capitalista, mas compreende-se que o sujeito é “um produto dos saberes”, logo, produzido por eles. Estes saberes estão a emergir constantemente nos mundos da linguagem, trabalho e vida. Assim, o sujeito também é percebido como resultado de uma reunião de redes de poder as quais simbolicamente os “capturam, dividem e classificam” (VEIGA-NETO, 2007, p. 55). Nestas redes, ele destaca as instituições de sequestro do sujeito. Este sequestro se refere a não liberdade

da construção de si mesmo, de acordo com os princípios elencados por cada sujeito, a escola é uma dessas instituições. Entende-se que essas instituições teriam a finalidade de disciplinar e docilizar os corpos, tornando-os moldáveis e maleáveis à uma modelagem imposta pelas elites de poder econômico, como conduta ideal para o povo. Em termos gerais, a relação política de poder tematizada relativa ao corpo pode ser traduzida nas inúmeras ações de controle e docilidade que as pessoas recebem. Essas ações, mesmo que estas pessoas as percebam, acabam concordando e as aceitando como naturais e necessárias.

Nessa breve retrospectiva das compreensões ocidentais de corpo é possível verificar modificações em seu entendimento ao longo de diferentes períodos históricos. Isso significa que se trata de uma construção marcada pelos diferentes cenários, ao mesmo tempo políticos, filosóficos, teológicos e antropológicos, que traduzem uma compreensão acerca do corpo e por extensão do espírito, já que são questões que por vezes emergiram de forma interconectadas. Sendo assim, a cultura é um aspecto decisivo, mais do que um simples amontoado de saberes popularmente e intelectualmente reconhecidos ao longo da historiografia, pois, trata-se de saberes ativos, colaborativos, sensíveis e necessários, que nos levam a uma determinada tradição sobre o corpo.

É pela cultura que se constrói o corpo, “no corpo estão escritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1994, p. 39). É ela quem define a condição humana, assim, foi possível verificar que por um longo período as compreensões de corpo foram produzidas “pela dicotomia: corpo-mente, sujeito-objeto, matéria-espírito” (BRITO, 1996, p. 30).

Nessa rápida narrativa, foi possível visualizar um “ir e vir” nas compreensões de corpo e alma/espírito, sempre marcadas pelo contexto cultural da sociedade do qual emergem. Todavia, é relevante destacar que sobressaem no recorte temporal as compreensões biológicas e utilitárias de corpo. Mesmo que a compreensão de corpo emergja de seu contexto social e cultural não significa que esta compreensão terá respectivamente uma gênese culturalista, pois a gênese naturalista/organicista ou biologicista ainda é presente nas configurações sociais.

2.2 APROXIMAÇÕES DE CORPO E CULTURA

Antes de adentrar na discussão de incidência entre corpo e cultura foi relevante apontar as compreensões de corpo construídas socialmente e algumas já questionadas em diferentes campos teóricos. O movimento anteriormente mencionado tem forte traço filosófico, contudo,

para ampliar a correlação construtiva das compreensões de corpo e cultura neste estudo, recorta-se o campo da Antropologia.

Pode-se ter percepção de que o termo cultura acompanha a humanidade há muito tempo, entretanto, trata-se de um termo relativamente jovem. Laraia (2001) retoma brevemente a constituição do termo cultura e em sua discussão aponta que o referido termo foi citado pela primeira vez nas produções de Edward Tylor - antropólogo que viveu de 1832 a 1917. Por ser britânico, a primeira grafia deu-se como *culture*. Mas, o que teria inspirado a produção desse termo?

De acordo com Laraia (2001), nas últimas décadas do século XVIII e primeiras décadas do século XIX se utilizava o termo germânico *Kultur* como referência aos aspectos espirituais e ritualísticos de determinada comunidade, enquanto que o termo *Civilization* referenciava as realizações progressistas materiais de uma comunidade. Assim, no recorte temporal considerado por ele, ainda não existia um termo que abrangesse a combinação destas características, pois os termos existentes não incluíam os aspectos sociais e interativos dos indivíduos para suas tarefas mais corriqueiras e cotidianas.

Assim, à medida que a compreensão de cultura foi sendo alargada, muitos pesquisadores passaram a entendê-la como aquela que “distingue o homem dos outros animais” (MELLO 2011, p. 41), ou ainda, como elemento básico para a convivência do homem em sociedade. Mesmo quando se refere a elementos materiais da cultura, como os artefatos culturais, estes podem ser visualizados de maneira externa ao homem (para além de seu corpo), entretanto é certo que somente o homem atribui significado e valor cultural a estes artefatos. Logo, outro animal ou mesmo um homem de outra vivência cultural não pode atribuir as mesmas significações às manifestações materiais e imateriais desta cultura.

Neste sentido, os conceitos de cultura estão sempre correlacionados a significação que o homem atribui a suas manifestações, tanto materiais quanto imateriais de seu cotidiano, da mais simples das atividades até as mais complexas relações com seus pares e a natureza. Geertz (2008) por exemplo, apropria-se inicialmente da concepção de cultura como uma teia de significados tecida pelo homem. Assim ele assumia a cultura como “sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (ibid, 2008, p. 4). Logo, se o homem se encontra amarrado nas teias de significação que ele construiu, não seria possível analisar as manifestações ou acontecimentos culturais se baseando em leis naturais e determinações biológicas.

A cultura deve ser compreendida de maneira interpretativa, da qual se busque as significações que foram atribuídas pelos indivíduos e não puramente a manifestação, o costume ou a crença, “não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências” (COHN, 2005, p. 19).

Emerge dessa afirmativa a compreensão de que a cultura não é somente a representação física em seus artefatos, mas é uma construção emergente dos símbolos e significações atribuídas pelo seu contexto coletivo e social, podendo ser entendida como conjunto de experiências vividas pelo homem. Logo, a cultura é “uma memória coletiva que constrói toda a experiência dos grupos ou das sociedades” (MELLO, 2011, p. 48). Em outras palavras, a cultura atribui significado às experiências guardadas na memória coletiva de uma sociedade.

Ullmann (1991) também refere à cultura como um conjunto de interpretações que podem ser geradas com base em símbolos produzidos por uma determinada sociedade, como uma tentativa do homem se inserir em seu mundo, atribuindo significados que confira sentido à sua permanência em determinado local. Geertz (2008, p. 66), no decorrer de sua obra, também se apropriando do símbolo e significados para aprofundar sua compreensão de cultura como “padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”. Assim, se compreende que a cultura aponta para além de meros fatos e situações, ou seja, quando o homem atribui um símbolo e um significado a um objeto ou situação, este já está imbuído de cultura.

Estes conceitos de cultura pautados socialmente na multiplicidade e diversidade foram possibilitados pelo desenvolvimento de estudos da Antropologia. Conforme Santos (2010), trata-se de uma área de estudo do social que teve sua origem no período do colonialismo, contexto em que muitos países exerciam a dominação e poder sobre outras nações. Chizzotti (2006, p. 50) aponta a origem da Antropologia na primeira metade do século XX e define sua função em “estabelecer meios de estudar como vivem grupos humanos, partilhando de suas vidas, no local onde vivem e como dão sentido às suas práticas e mantêm a coesão ao seu grupo”. Vale ressaltar que, atualmente, a Antropologia anuncia que sociedades e grupos sociais com configurações e valores diversos não podem ser reduzidos a caracterizações carregadas com teor exótico, mas sim ter sua diferença valorizada, pois “as diferenças só passam a ser sinônimo de desigualdade quando estão inseridas em relações de dominação e exploração” (SANTOS, 2010, p. 33).

Deste modo, o termo cultura, em sua diversidade, esteve desde sua origem vinculado a símbolos e significados atribuídos pelo homem aos diferentes elementos da vida coletiva que, ao longo do tempo, resultam em memórias e experiências ou não dos indivíduos, todavia, sempre coletivos. Esta significação e geração de símbolos é relevante à medida que possibilita a comunicação e a construção de preferências e identificações coletivas em uma sociedade, grupo social ou indivíduo. É por esta razão que algumas sociedades apresentam traços marcantes que foram acolhidos ou incorporados em determinado período de sua existência, mas que podem ser amenizados ou mesmo substituídos pelos mesmos mecanismos de comunicação e preferência coletiva em outros momentos ou configurações sociais locais.

O processo de adesão aos símbolos e significados culturais do indivíduo ao seu contexto social se inicia muito cedo, desde o nascimento. Vigostki (1984), Rego (1996) e Pino (2005), entre outros pesquisadores, apontam que este processo se inicia paralelamente ao nascimento dos indivíduos. Nesse sentido, reconhece Pino (2005, p. 46) que nascemos prematuros, em termos de desenvolvimento em relação a outras espécies, mas o que pode representar uma perda, é “pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser *humano*”. Assim entendido, o ser humano nasce, portanto, com todas as possibilidades de se humanizar, basta que para isso, as suas funções elementares sejam potencializadas ou desenvolvidas por meio da humanização ou sua incorporação na cultura.

Mello (2011), por exemplo, aponta que a cultura é tão incidente sobre os indivíduos que mesmo os processos psicológicos e orgânicos de um recém-nascido já estariam sob as influências culturais mesmo antes da manifestação de seus atos conscientes e espontâneos. Assim, a cultura constitui o indivíduo, as manifestações corporais e gestuais do primeiro ao último dia de sua vida são expressões dessa cultura. Reitera Santos (2010) que a construção do comportamento humano se dá pelo convívio social, contrariando fortemente qualquer menção de que o comportamento humano seja herdado geneticamente, como sugere o determinismo biológico.

É relevante ainda destacar que no atual contexto antropológico cultural não só o determinismo biológico, mas também as concepções positivistas/funcionalistas²² do

²² Teve sua origem na influência das ciências da natureza, ou seja, buscava encontrar respostas para os contextos estudados que se pautassem na perspectiva de “evolução” ou o quanto evoluído estava determinado contexto, o que hierarquizava um contexto como mais ou menos evoluído que outro. No decorrer do tempo, sociólogos e antropólogos perceberam que não seria possível estudar a sociedade nestas perspectivas limitadoras (SANTOS, 2010).

determinismo geográfico, climático, ambiental e social foram largamente questionadas. Logo, já não cabe mais a compreensão de que a cultura determina os homens de um local a viver de maneira basicamente igual ou padronizada. Laraia (2001) e Santos (2010) consideram que cada indivíduo constrói seu modo de vida a partir do que lhes é possibilitado pelo meio geográfico, ambiental, social e demais estímulos da cultura. Assim, ao indivíduo é possibilitado gerar um constructo cultural a partir de suas preferências, da interiorização de peculiaridades das sociedades em que o indivíduo cresce, visite, favorecendo traços de multiplicidade e diversidade cultural.

Este constructo cultural também se refere ao corpo, o qual é expressão da interiorização de símbolos e significados culturais. Tal compreensão se reforça pela afirmação de que “nele se descortina uma gama enorme de características que são exclusivas do homem. A esse conjunto de características do comportamento humano se denominou “cultura” (MELLO, 2011, p. 37). Ao mesmo tempo, alguns pesquisadores como Ghiraldelli Jr. (2007, p. 11) já discutem a ampliação de compreensão de corpo percebido enquanto sujeito, ou ainda especificamente “a condição do self, o “si mesmo”. Deste modo, além de possibilitar e resultar dos conjuntos simbólicos e significativos de cultura, atualmente o corpo pode ser percebido como sujeito equivalente ao homem, mas sempre como uma expressão da cultura.

Para Ghiraldelli Jr. (2007) o reconhecimento do corpo na pós-modernidade e contemporaneidade ainda não abandonou completamente a ideia de “máquina autônoma” construída na modernidade, mas sugere que ocorreu uma reconstrução e reinvenção do homem, pois se passou a “falar dele como se fosse o próprio comandante de propósitos e projetos humanos” (ibid, 2007, p. 11). Assim, para este filósofo, na condição pós-moderna ainda é possível identificar o corpo de maneira dupla (máquina autônoma e “si mesmo”), mas aponta que o atual contexto aos poucos tem manifestado maior exigência dos indivíduos para uma compreensão de corpo como “um elemento do parecer e do aparecer” (ibid 2007, p. 12), possibilitando o que o autor denomina como um olhar superficial que parte do aspecto visual deste corpo. Ou seja, a imagem de vigor, juventude, higiene e beleza emitida atualmente pelo corpo também reflete julgamentos sociais.

Seria ainda mais audacioso pensar a possibilidade do ser humano sem estas dicotomias. A cultura modifica constantemente suas significações e, portanto, modifica também a compreensão acerca do corpo. Para Geertz (2008, p. 33), o homem quando “não dirigido por padrões culturais - sistemas organizados de símbolos significantes - o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma”. Há homem sem a

cultura? A cultura incorporada pelos indivíduos é o que lhes garante a condição humana. Os saberes e práticas culturais acumulados ao longo da tradição, ao que chamamos cultura, permite ao ser humano desenvolver particularidades de ações, movimentações e significados que só fazem sentido no cenário de uma memória cultural de uma sociedade. É ela que garante a diversidade das sociedades, de indivíduos, de culturas corporais, logo, não poderia haver homem sem cultura - pelo menos não nas configurações sociais conhecidas - talvez pudesse haver apenas o traço instintivo e animal, configuração esta que se mostra difícil até para projetar na imaginação.

De acordo Laraia (2001, p. 96), a animalidade do homem é superada pela cultura, pois estes, “ao contrário das formigas, têm [...] de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los”. Geertz (2008, p. 33) aponta a cultura para além da “existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade”. Nessa afirmativa se reconhece que a cultura possibilita ao homem desenvolver preferências, hábitos e comportamentos que podem ser modificados à medida que o homem percebe necessidade de sua alteração. Portanto, o homem e a cultura não configuram uma relação inerte, e sim uma relação construtiva e reconstrutiva estabelecida a muito tempo entre eles.

Pode-se perceber ao longo da exposição que o corpo é um constructo emergente da coletividade social a que o indivíduo pertence. Este corpo, identidade cultural, passou a receber mais atenção da sociedade de nosso tempo e a discussão do corpo como um constructo cultural e social se faz relevante para o espaço escolar. Pois, “a visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade” (SOARES, 1992, p. 28). Logo, pensar e instruir antropologicamente tanto as compreensões quanto a construção sociocultural do corpo é auxiliá-los na compreensão de si e de seu contexto.

Na literatura crítica do componente curricular de Educação Física, considera-se o corpo fortemente associado a comunicação e a interação sociocultural. Daolio (1994), por exemplo, retoma a compreensão do corpo como constructo cultural e social ou ainda a combinação de diversas características culturais que vão convergir à formação da singularidade em cada indivíduo. Nesse sentido, o autor confronta a compreensão de corpo como um agente passivo em que a cultura imprime suas especificidades. Medina (1990), por sua vez, afirma que o homem é seu corpo. Disso se pode concluir que ambos reforçam a compreensão do corpo/sujeito como um agente ativo, produzido na interação entre natureza e cultura.

Assim, é impossível desprezar a compreensão de corpo como um constructo cultural, haja vista que o corpo compõe relevante função no processo de inserção dos indivíduos nos

contextos culturais dos quais ele deseja participar. Esta relevância social do corpo é também defendida por Medina (1990) ao pontuar que o homem não deve possuir o corpo como se possui um objeto. O homem deve ser o seu corpo em suas dimensões cognitiva, afetiva e sinestésica, a fim de manifestar-se expressivamente. Brito (1996) reconhece o corpo como um transcendente da expressão verbal, como uma rica possibilidade de linguagem do homem. Logo, o corpo não comporta seu indivíduo, mas é o indivíduo e a multiplicidades cultural vivida é expressa por este corpo sujeito.

Esse processo de interiorização e inserção dos indivíduos em um determinado conjunto de normas culturais pode ser compreendido de modo diverso, dependendo do horizonte teórico em questão. Ressalta-se que na presente pesquisa o corpo difere de uma concepção meramente biológica ou determinista e concorda com Gonçalves (1994), Soares (1992), Daolio (1994), Castellani Filho (2009) e Mello (2011) que se referem ao corpo como uma construção cultural. Ou seja, compreende o corpo como sendo um constructo sociocultural capaz de expressar sua individualidade e revelar as características acumuladas histórica e culturalmente de uma ou mais sociedades que nele se interiorizaram. Aqui o corpo é percebido como intenso participante dos contextos socioculturais. Mas afinal, como se estabelece a relação entre corpo e cultura?

2.3 O CORPO COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL

Após referir, ainda que de modo sucinto, tanto as compreensões de corpo e cultura perseguidas, quanto às questionadas por esta pesquisa, faz-se relevante argumentar sobre a relação construtiva de ambos. Considera-se, inicialmente, a percepção de que o corpo é um constructo da cultura. Esta afirmação se apoia na compreensão de que a corporeidade é produzida no âmbito sociocultural. Assim, primeiramente se abordará a incidência da cultura sobre o corpo e, em seguida, como estas relações cultura e corpo são relevantes para a formação do indivíduo, inclusive no espaço escolar.

Adentrando nas compreensões da relação entre corpo e cultura, Marcel Mauss, sociólogo e antropólogo francês, inspirado nas produções de Émile Durkheim, utilizou o conceito de *habitus* para verbalizar a aquisição de cultura como um fato mais amplo e social do que a simples aquisição mecânica e imitativa de um repertório gestual do corpo. Para Maus (2017, p. 424-425) a palavra *habitus*

[...] exprime, infinitamente melhor que "hábito", a "exis" [hexis], o "adquirido" e a "faculdade" de Aristóteles (que era um psicólogo). Ela não designa os hábitos metafísicos, a "memória" misteriosa, tema de volumosas ou curtas e famosas teses.

Esses "hábitos" variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios.

Logo, a compreensão de *habitus* perpassa a ação individual e envolve as práticas coletivas, reconhecendo nelas significado, ações e comportamento cotidianos que não podem ser reduzidos a meras ações imitativas corporais ou de caráter estritamente psicológico. É relevante ressaltar que a corporeidade, vista sob a perspectiva do *habitus*, não se refere a uma livre espontaneidade ou livre expressividade, mas representava um conjunto de aspectos incorporados do corpo social, ou ainda, da sociedade em que o indivíduo vive. Se há variações, diferenças entre uma e outra sociedade, elas certamente podem ser reconhecidas nas práticas corporais de seus sujeitos. Trata-se de um processo de condicionamento/socialização do corpo a partir de padrões sociais e culturais. Contudo, não se reduz a uma postura passiva do indivíduo.

Bourdieu (1979), em período posterior ao de Mauss, utiliza o termo *habitus* como uma categoria central para compreender a relação entre indivíduo e sociedade e, para melhor compreendê-lo, faz-se necessário uma visita ao conceito de *capital cultural*. Bourdieu (1979, p. 3) aponta que “a maioria das propriedades do capital cultural podem ser deduzidas do fato de que, em seu estado fundamental, está vinculada ao corpo e pressupõe incorporação. A acumulação de capital cultural requer incorporação [...]”²³. Ou seja, muitos dos aspectos que compõe o conjunto de informações culturais, designado como capital cultural, está intimamente ligado ao corpo, pois para adquirir estas informações e formar um capital cultural diversificado é necessário o processo de incorporação, tornar a cultura como constituindo do corpo. Logo, a acumulação do capital cultural de um indivíduo requer um processo de incorporação.

Assim, Bourdieu (1989) acredita que a cultura não é apenas um conhecimento cognitivo, mas um conjunto de disposições dos grupos sociais que influenciam e permeiam o corpo e seu gestual, bem como as ações historicamente presentes no contexto social. Assim, o corpo assume as ações históricas sob as formas: “história no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, dinheiro, etc., e a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*” (ibid, 1989, p. 82). Essas manifestações sócio-históricas reforçam que o corpo cumpre um papel ou função social para além da concepção de um receptáculo de cultura, pois possui capacidade de incorporar, mas também de ressignificar os símbolos socioculturais.

²³ *Texto original*: “La plupart des propriétés du capital culturel peuvent se déduire du fait que, dans son état fondamental, il est lié au corps et suppose l'incorporation. L'accumulation de capital culturel exige une incorporation”. (Tradução livre do autor)

Esta compreensão de corpo construída pela cultura e ressignificada dialeticamente pode ser reconhecida na afirmativa de Bourdieu (1989, p. 83) de que há “uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história”. Desse modo, no decorrer de suas analogias, o autor sugere que o indivíduo não se apropria simplesmente da cultura do contexto pela mera ação imitativa dos demais, mas sim pelo reconhecimento de sua condição no contexto sociocultural em que participa.

Assim, o que se reforça durante a construção do capital cultural do *habitus* é a ação de pertencimento social do indivíduo por meio de seu corpo, como se o indivíduo reconhecesse o seu lugar nos cenários simbólicos existentes, os quais contribuem “para a reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 1989, p. 10). Essa reprodução da ordem social é, na verdade, uma projeção cultural de um conjunto de normas hegemônicas, tornadas comuns para os indivíduos, o que o autor denomina como poder simbólico. Logo, se este poder se manifesta por símbolos, deve-se estar atento quanto a utilização de sua compreensão. Como “não se trata de algo fácil, pois como a ‘cultura’, o ‘símbolo’ vem sendo usado numa ampla gama de coisas” (GEERTZ, 2008, p. 67), é imperativo que se reconheça e compreenda que “o campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Ou seja, o autor fomenta a discussão sociocultural do corpo ou da incorporação em situações de domínio cultural entre classes sociais.

Outro autor que questionou as relações sociais de percepção de mundo e poder por meio da conscientização do corpo foi Merleau-Ponty, “francês, filósofo, considerado um dos maiores representantes da fenomenologia” (DAOLIO, 2012, p. 181). As argumentações de Merleau-Ponty na obra “Fenomenologia da percepção” publicada originalmente em 1945, apresenta uma constante crítica ao pensamento dualista de corpo e alma de Descartes. A concepção de incorporação de cultura de Merleau-Ponty (2006) era fortemente ligada à percepção do mundo, de suas relações, dos objetos e sensações corporais. Esta cultura incorporada, por sua vez se manifestaria por meio da linguagem deste corpo, sua abordagem remete às várias formas que um indivíduo pode atribuir significado e visibilidade a sua corporeidade e, portanto, manifestação de sua cultura (MERLEAU-PONTY, 1984).

Entre outras, existem as abordagens que consideram o corpo como um processo de endoculturação. Essas compreendem o corpo, mais precisamente, conforme Mello (2011, p. 85), como um “processo de ajustamento de respostas individuais aos padrões da cultura de uma sociedade”. Este ajustamento é um processo vivenciado pelo indivíduo que, desde a infância, “passa a receber o impacto da cultura e é levado a assimilar comportamentos padronizados que

observa a sua volta” (ibid, 2011, p. 86), adquirindo assim, habilidades e competências. Esses saberes, Cohn (2005) identifica como necessários para que o indivíduo possa, ao longo de sua vida, definir ativamente um determinado papel social. Trata-se de o indivíduo incorporar, ao longo do tempo, determinados dispositivos simbólicos existentes para poder se comunicar e ou pertencer a um determinado contexto social.

A própria idealização de endoculturação versa sobre a forte incidência deste processo sobre os indivíduos, assim, nos primeiros anos de vida do homem ela se mostra “um processo forçado de formação; mais tarde, este processo se torna maleável e converte-se em um misto de formação e de reformulação, de conhecimento e de reconhecimento” (MELLO, 2011, p. 89). Para Cohn (2005) este processo construtivo do indivíduo é reconhecido como período em que a cultura mais incide sobre ele, sem que as crianças possam manifestar largamente suas preferências, pois “elas são vistas como um receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização” (ibid, 2005, p. 16). Entretanto, a autora refere-se a esta realidade com urgentes indicativos de mudança, sugerindo uma criança mais atuante socialmente no contexto contemporâneo.

Atualmente, compreende-se a criança sob uma perspectiva já atuante nos contextos e funções sociais como indivíduo, “a criança não é um ‘adulto miniatura’, ou alguém que treina para a vida adulta. Quer onde esteja, ela interage ativamente com os adultos, com outras crianças e no mundo” (COHN, 2005, p. 28). Considerando as funções e papéis sociais da criança, pode-se afirmar que ela necessita exercer um papel ativo na configuração social e que este é relevante para sua vida futura. Assim Cohn (2005) e Mello (2011) sugerem que a cultura incide no indivíduo desde o seu nascimento e o processo persiste ao longo de sua vida, o indivíduo nunca estará livre das influências da cultura, mesmo os pequenos hábitos diários estão entrelaçados por um universo simbólico de práticas incorporadas.

No âmbito do componente curricular de Educação Física no cenário nacional, Daolio (1994) reforça a compreensão de Geertz (2008) de que o cérebro humano é também cultural. De acordo com Geertz (2008, p. 61) ele se apresenta como dependente da “acessibilidade a estruturas simbólicas públicas para construir seus próprios padrões de atividade autônoma, contínua”. Neste sentido, os autores concordam que mesmo o ato do pensar é um ato que depende dos símbolos e significados construídos socialmente. Logo, o ato do pensar não é um ato tão individualizado como se concebe popularmente, pois antes ele necessita ser estruturado nos símbolos emergentes da coletividade. Desse modo, o ato coletivo e cultural do pensar é produzido pelo próprio grupo social.

Bracht (2005, p. 4), em uma de suas muitas contribuições quanto à relevância antropológica do corpo e da cultura, especificamente para o componente curricular de Educação Física, aponta que “a corporeidade (o corporal) e a movimentalidade (o movimento), embora elementos fundamentais, por si só não justificam a Educação Física enquanto disciplina”. Pondera que é necessário que se evite a corrente que visualiza o corpo somente como elemento natural e biológico e que se problematize o corpo de modo crítico e reflexivo, associado à cultura. Reitera ainda que o mesmo vale para as tentativas de desenvolvimento técnico-instrumental dos conteúdos e atividades conhecidas e reconhecidas como cultura corporal da Educação Física.

A não problematização da construção sociocultural do corpo significa não interrogar as diversas compreensões pelas quais os indivíduos possam reconhecer os seus processos construtivos da corporeidade. Esta necessidade de problematização do corpo como aquele que não só reflete, mas também é todo o conhecimento, sentimentos e identidade cultural se justifica na metáfora “o corpo é o proprietário burguês de todas as terras do universo” (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 13). Desta forma, problematizar o corpo e suas demandas construtivas socioculturais nas aulas do componente curricular de Educação Física possibilitaria “colocá-lo a prova, como se ele fosse o ‘outro’ e, por consequência, posteriormente, este corpo poderia ser assumido como ‘tudo o que somos’ – o ‘eu’” (ibid, 2007, p. 13). O autor reconhece a dimensão corpórea como relevante, como influenciada pelas relações socioculturais dos cenários atuais, a ponto de indicar que “cada vez mais a identidade moral e a própria personalidade ou “caráter” se cruzam com a identidade visual” (ibid, 2007, p. 18).

Um posicionamento crítico acerca do processo colaborativo na construção de corpo poderia conduzir os indivíduos a reconhecer não somente as compreensões já emergentes em configurações sociais passadas, como também os vestígios destas ainda identificáveis nas atuais configurações. Estes vestígios estão vinculados às compreensões de corpo identificadas nesta presente revisão teórica, são elas: corpo biológico, corpo dissociado da mente, corpo utilitário/produtivo ou mesmo de um corpo sujeito

Ao compreender o corpo como construção cultural é possível reconhecer sua manifestação nos diversos cenários sociais. Nestes, inclui-se a escola, já que nela “diversas culturas entram em conflito tendo em vista a veiculação de seus distintos significados. [...] Atuar sobre elas ou com base nelas, fará com que os significados inicialmente disponíveis sejam reconstruídos, alcançando a produção de novas significações” (NEIRA, 2009, p. 24). Também no componente curricular de Educação Física a perspectiva da cultura corporal expressa um “conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e

assimilado pelos alunos na escola” (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 43). No contexto educativo escolar as relações entre corpo e cultura se materializam-se cotidianamente nas práticas educativas escolares que extrapolam o componente curricular da Educação Física. As compreensões de corpo que atravessam o capítulo constituem-se em parâmetro para analisar e interpretar as políticas curriculares dirigidas ao componente de Educação Física.

3 O CORPO NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O objetivo deste capítulo é perseguir as compreensões de corpo e cultura corporal presentes nos documentos norteadores da educação básica, especificamente no componente curricular de Educação Física. O capítulo inicia a reflexão sobre currículo e suas políticas curriculares, buscando compreender como se produz a incorporação da Educação Física no currículo escolar. Contextualizada a Educação Física no currículo da educação básica, busca-se indícios das compreensões de corpo e de cultura corporal expressas nas políticas curriculares da Educação Física.

Este olhar para o corpo e a cultura corporal nas legislações e nos documentos orientadores inicia ainda na Reforma de Rui Barbosa, elaborada e discutida no ano de 1882, mas publicada em 1883, perpassando os diversos documentos norteadores da Educação básica brasileira. Dentre as leis, analisa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 4.024/1961; LDBEN n. 5.692/1971; LDBEN n. 9.394/1996. Igualmente, investiga-se a presença do corpo e da cultura corporal nos documentos orientadores da educação brasileira. Entre eles, anunciam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, dos primeiros anos do ensino fundamental, publicado em 1997, o PCN dos últimos anos do ensino fundamental, publicado 1998 e o PCN do ensino médio, publicado no ano 2000; as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs publicadas em 2013 e as resoluções e debates iniciais de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2018 (BRASIL, 1883; 1961; 1996; 1997; 1998; 2000; 2018).

3.1 APROXIMAÇÕES COM O CURRÍCULO: CULTURA E PODER

Para iniciar este diálogo, pode-se pontuar que existem muitas compreensões existentes para o termo currículo. Lopes e Macedo (2013) apontam que ao longo da história da educação, o currículo foi permeado por variadas concepções, algumas destas o compreendiam como abrangendo tudo o que ocorre no âmbito da sala de aula. Outras, entretanto, evidenciam o conjunto de ementas, atividades propostas, a carga horária, entre outros. Em sua análise, as autoras apontam a organização do currículo como aspecto comum à muitas dessas compreensões, o que sinaliza para uma prévia organização das experiências e situações vivenciadas pelos docentes no decorrer de processos educativos.

As alterações na compreensão de currículo manifestam a própria transformação da sociedade. Lopes e Macedo (2013) ressaltam que estas mudanças podem ocorrer a favor ou negando uma compreensão pré-estabelecida, podendo, sempre que necessário, propor mudanças em seus horizontes teóricos e práticos. Em concordância com esta dinamicidade da composição dos currículos, é possível compreendê-lo como um “artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 13-14). Portanto, o currículo expressa as prioridades emergentes de seu contexto sociocultural e sua dinamicidade, refere-se à capacidade de estar sempre se adequando as possíveis transformações e exigências que os contextos venham manifestar.

Desta caracterização se pode afirmar que os anseios e necessidades de um determinado período histórico não somente influenciam, como podem deixar marcas no currículo. Moreira e Silva (2013) anunciam diferentes perspectivas de currículo manifestas no tempo. As teorias tradicionais ou aquelas que se preocupavam primordialmente com a “organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas e desinteressadas” (ibid, 2013, p. 7) As teorias críticas, que voltavam seu olhar para “o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula” (ibid, p. 8), e, por fim, as teorias pós-críticas que dirigem sua problematização para o conhecimento como um processo cultural e “como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder” (ibid, 2013, p. 9). Perceber esses movimentos nas compreensões de currículo permite reconhecê-lo com um constructo ou como um artefato cultural. Sob esse prisma, é possível afirmar que as proposições curriculares da Educação Física são um artefato cultural, traduzem determinadas compreensões políticas, econômicas, sociais, culturais.

A compreensão de currículo para este estudo se ampara nos estudos culturais²⁴. Nesse contexto, Silva (2015, p. 134) caracteriza o currículo como um “campo de luta em torno da significação e da identidade”. Nesta acepção ele descreve “as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2015, p. 135). Esse entendimento de currículo corrobora a compreensão das teorias críticas e pós-críticas como um “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes

²⁴ As análises realizadas pelos Estudos Culturais “não pretendem nunca ser neutras ou imparciais” (SILVA, 2015, p. 135). Assim “o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (ibid., 2015, p. 135).

funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 36). O currículo é, então, construído socialmente e, por isso, reflete as características e necessidades de cada contexto econômico, político, social, cultural e religioso. Logo, sua existência não é passiva, pois ele mostra-se ativo na produção e na modificação da cultura.

Para Sacristán (2013, p. 39), as políticas podem ser compreendidas como um “conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias, a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses”. É relevante constar que o termo “agentes” se refere aos indivíduos ou instituições em sua coletividade, implicando, assim, que a verificação das necessidades se pautar na coletividade. Já o termo “políticas de currículo” abrange um processo amplo e diversificado “no qual escolas, secretarias, consultores e políticos estão envolvidos de forma relacional produzindo discursos em torno da educação e lutando pela definição dos sentidos de currículo” (LOPES, 2011, p. 148).

Deste modo, pode-se entender que as políticas de currículo são originárias de espaços externos à escola, mas que ao mesmo tempo estão correlacionados a seus fins, enquanto instituição social. Assim as políticas “são resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar, sendo produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela, e simultaneamente pela escola, em seu cotidiano” (LOPES, 2011, p. 148). Logo, políticas de currículo escolar retratam, constituem, mas também, interrogam a sociedade.

Compreende-se, desse modo, a relevância das políticas curriculares não se instituírem a partir de um único sujeito/instituição, de não se filiar a uma fonte ideológica, mas contemplar em sua construção a contribuição da pluralidade social e cultural do contexto, como os estudos culturais sugerem. “Quando a produção de políticas curriculares é entendida como proveniente do poder central, instaura-se uma separação entre a produção e a implementação da política”. (LOPES, 2011, p. 148). Para a autora, essa centralização potencializa a dicotomia do pensar e do fazer, prejudicando o reconhecimento dos indivíduos enquanto agentes ou colaboradores na construção de suas políticas. Tal natureza implica o não comprometimento dos indivíduos agentes com a implementação das políticas, uma vez que reforçam o poder e a dominação de um ou mais grupos em relação aos demais indivíduos.

Em contextos de poder e de dominação de grupos se desconsidera que “a escola e o currículo devem ser locais nos quais os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2015, p. 54). Miguel Arroyo (2013) destaca que o

currículo escolar, por meio dos conhecimentos que dispõe, é uma clara manifestação de relações de poder e dominação. Pondera ele que:

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de denominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade (ARROYO, 2013, p. 14).

Esta crítica é dirigida aos currículos tradicionais estabelecidos de maneira monopolista, a partir do discernimento de grupos específicos. Ao selecionarem determinados saberes acabam reforçando a segregação de classe e cultura. Os componentes curriculares do ensino básico brasileiro podem elucidar esta relação de poder na composição das políticas curriculares e, destes, pode-se destacar o componente curricular de Educação Física. Contata-se que a sua construção se deu sem que os professores ou alunos se reconhecessem enquanto agentes ativos da construção de seus conteúdos. Também como pondera Castellani Filho (1988, p. 11)

Também parece certo que, devido às suas características, a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente.

O que se pode constatar em seu percurso histórico é que as políticas curriculares da Educação Física manifestaram os interesses do governo ou de pequenos grupos que centralizavam o poder político e econômico, menosprezando práticas sociais e culturais oriundos das diversas esferas sociais. É somente com presença das perspectivas críticas, pós-críticas e culturalistas que o currículo escolar da Educação Física passa a contemplar a diversidade cultural, distanciando-se do caráter biológico, higienista²⁵ e instrumental materializado no componente da Educação Física.

Pode-se atribuir ao currículo cultural características como: “não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, no qual se tece, ininterruptamente, uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes” (NEIRA, 2018, p. 89). Esta possibilidade não limitada e colaborativa na construção de significados possibilita também a descentralização do poder sobre o currículo da Educação Física. O currículo nas perspectivas críticas, pós-críticas e culturalista demanda estimular “a

²⁵ Para Darido e Rangel (2014, p. 2- 3) o higienismo tem preocupação central com “hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e da moral, partir do exercício”.

constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. [...] Busca situar a sua contribuição particular para a explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno” (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 30). Afirma-se, desse modo, que as orientações, concepções e conhecimentos de um componente curricular não se constituem neutros, pois ao valorizar aspectos críticos, reflexivos e culturais, também apresenta intencionalidades.

A Educação Física, bem como outros componentes curriculares, expressa um arcabouço de compreensões oriundas do contexto sociocultural. Esta intencionalidade sociocultural pode manifestar relações de poder, delegadas por um grupo ou instituição que almeje o controle sobre um coletivo, ou ainda, descentralizar o poder quando um grupo almeja a valorização da diversidade e a participação ativa dos coletivos no currículo. Logo, antecipa-se que as políticas e a constituição do currículo do componente de Educação Física expressam interesses e compreensões que manifestam paradigmas que, por isso, às vezes são tão resistentes a mudança.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CONTEXTO EMERGENTE

O adentrar nas compreensões de currículo do componente curricular de Educação Física requer se reportar a caminhada histórica da própria Educação Física no cenário das políticas nacionais da educação brasileira. Darido e Rangel (2014, p. 2) destacam que “a introdução da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil em 1851, com a reforma de Couto Ferraz”. Esta “*Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município Da Corte*” proposta pelo Decreto n. 630 (BRASIL, 1851) e regulamentada pelo Decreto n. 1.331-A (BRASIL, 1854) tornava obrigatório o ensino da *gymnastica* apenas no Município da Corte, que no período era Rio de Janeiro. Destacam que neste período não se utilizava o termo “Educação Física” e sim, “ginástica/gymnastica”.

O termo ginástica é oriundo, conforme Ramos (1982), dos movimentos doutrinários de escolas europeias ou dos métodos ginásticos desenvolvidos em contextos, principalmente, europeus. Como o Brasil ainda não tinha desenvolvido um método próprio para a prática de exercícios, seus pesquisadores se entusiasmaram com a utilização dos métodos ginásticos europeus e os trouxeram para o contexto de estruturação inicial da Educação Física brasileira.

Um dos reforços mais evidentes para a inclusão da Educação Física, enquanto ginástica, no ensino para as escolas públicas brasileiras é manifesto na *Reforma do Ensino Primário e*

várias instituições complementares da instrução pública ²⁶(BRASIL, 1883), relatada por Ruy Barbosa, um defensor ferrenho de novas proposições ao ensino público do país. A reforma foi aprovada em 1882, porém foi publicada em 1883 na cidade do Rio de Janeiro, capital do império.

Para a reforma, Ruy Barbosa e os demais propositores se utilizaram de pesquisadores renomados no exterior para justificar a inclusão da ginástica no ensino público. Diferentes pensadores são nomeados, Compayré por exemplo, pronuncia-se sobre a adesão da ginástica francesa: “nós collocamos a educação do corpo na primeira ordem dos deveres da pedagogia”. (COMPAYRÉ, 1879, p. 428 apud BRASIL, 1883, p. 125). Herbert Spencer (s/d) também foi contemplado no texto com a afirmativa de que “a primeira condição de felicidade neste mundo, é ‘ser um bom animal’, e a primeira condição de prosperidade nacional é que a nação seja composta de bons animaes” (BRASIL, 1883, p. 125). Ou ainda, com o alemão Dittes “presentemente os exercícios do corpo são tidos como parte que deve necessariamente concorrer no plano de ensino da escola popular” (DITTES, 1879, p. 274 apud BRASIL, 1883, p. 126). Deste modo, as afirmativas conduzem a educação do corpo, mas não do sentido de problematizá-lo, mas com vistas a padronizá-lo socialmente e desenvolver suas diversas habilidades físicas.

É fundamental recordar que se trata do contexto da segunda metade do século XIX, auge das teorias sociais, Comte, Darwin, Spencer, Durkheim, entre outros, que defendiam a sociedade como um organismo social e vivo “regida por leis naturais, invariáveis e independentes da ação humana, porque até mesmo o homem fica reduzido os seus determinantes biológicos” (SOARES, 1994, p. 14). Nesse sentido, a formação, o disciplinamento do corpo, o ajustamento do indivíduo era fundamental para a harmonia e o progresso social. Castellani Filho (1988, p. 48) identifica nesta reforma aspectos higienistas fortemente ancorados no idealismo platônico (mundo das ideias e o mundo físico) e racionalismo cartesiano (homem enquanto soma do material/físico e espiritual), “ambas conduzindo à uma visão dicotomizada de Homem, em que o componente material, corpóreo, apresenta-se subjugado ao elemento espiritual, a ele servindo de suporte”.

A reforma reconhece os aspectos de sucesso dos métodos ginásticos europeus. Seus discursos eugênicos afirmavam os indivíduos de classes desfavorecidas viviam em precariedade “por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas

²⁶ A presente pesquisadora manteve a grafia original utilizada neste documento em todas as suas citações diretas ao longo desta dissertação.

fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos morais” (SOARES, 1994, p. 34). Estes aspectos instrutivos e corretivos dirigidos ao povo são característicos dos métodos Germânico e Escandinavo.

O texto da reforma recorre ao Método Germânico/Alemão para elucidar sua relevante contribuição à formação do povo brasileiro. Estava entre suas finalidades “regular os movimentos do corpo, aumentar-lhe as forças, a flexibilidade, a estabilidade, manter, ou restaurar a saúde, desenvolver as faculdades físicas e moraes dos moços” (BRASIL, 1883, p. 126). Já ao Método Escandinavo/Sueco o texto evidencia um forte apoio pautado nos efeitos ainda identificáveis em seu contexto de origem:

A Suíça tem continuado a ser sempre a escola modelo da gymnastica pedagogica, militar e medicinal; e é talvez ás suas escolas palestricas que essa nação tão pequena, mas a primeira, na Europa, que logrou sacudir o jugo do bailios feudaes, deve o ter-se conservado até hoje varonil e austera, no meio da civilização, que a invade e satura (BRASIL, 1883, p. 126).

O discorrer sobre a reforma, o Método Sueco²⁷ se caracteriza como menos guerreiro e torna-o mais filantrópico. A prática ginástica, no contexto sueco, tinha funções de regenerar ou retomar a vitalidade para o povo, o qual estava “arrasado pelo imperialismo russo e as guerras napoleônicas, minado pela tuberculose e pelo raquitismo” (RAMOS, 1982, p. 196). As conquistas na higiene e na saúde integral do povo sueco chegaram ao conhecimento dos propositores da reforma e estes acolheram a prática de seus métodos ginásticos, idealizando tanto os efeitos de melhora no vigor e saúde quanto o de moralidade e civilidade ao povo brasileiro.

Outro marco desta reforma para a Educação Física ou ginástica no período é a incorporação e defesa da prática dos exercícios na rotina semanal nas escolas. “Os exercícios gymnasticos fazem parte essencial do ensino pedagógico; pois estabelecem a harmonia entro as várias funções do organismo, e contribuem para preservar a liberdade de espírito” (BUDOIN, s/a, *apud* BRASIL, 1883, p. 126). Este movimento de reconhecimento da prática de exercícios como elemento educacional se deu também pelo fato de seus relatores identificarem a necessidade de evitar que filhos das classes dirigentes, elite, contraíssem “doenças infecciosas ou adquirissem vícios decorrentes da crescente urbanização das cidades. Seus objetivos eram portanto, profiláticos e corretivos” (NEIRA, 2009, p. 64-65).

²⁷ Ou ainda Método Escandinavo, ou Movimento Doutrinário Escandinavo. De acordo com Ramos (1982, p. 195) este método abrangia um conjunto de pequenos países: “Suécia, Dinamarca, Noruega, Finlândia, Islândia, Estônia-Letônia” dos quais o mais popular era a Suécia.

Além disso, a caracterização da relevância do exercício se dava com o objetivo de enfrentar a forte associação gerada ainda no período colonial do Brasil em que se identificava o “trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeito à classe dominante, enquanto o outro fazia-se pertinente única e tão somente aos escravos” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 44). Assim como sugeria a lógica dualista de Descartes, as classes dominantes se distanciavam de todo esforço que caracterizasse o trabalho físico ou manual, a fim de reforçar que se ocupavam cotidianamente do intelecto.

Todavia, por meio da contextualização discursiva da referida reforma, emergia no contexto do império a necessidade de estimular o gosto pelos exercícios ginásticos e seus gestos corporais.

Para que os jovens das elites rurais e urbanas estivessem aptos a assumir os principais postos da sociedade, seria necessário educar seus corpos rudes, preguiçosos e portadores de maus hábitos. A futura classe dirigente deveria seguir os padrões europeus de retidão corporal, afirmando certo ar de requinte, elegância e um aspecto saudável (NEIRA, 2009, p. 65).

Fica evidente a educação do corpo biológico e da formação moral. Necessita-se um indivíduo disciplinado, a fim de justificar um ideário de saúde e para reafirmar a segregação das classes: “o corpo dos indivíduos, enquanto mais um instrumento da produção, passava a constituir-se em locus de preocupação da classe no poder” (SOARES, 1994, p. 43). Desta forma todos os corpos eram submetidos a disciplina, todavia, as classes de elite deveriam ser disciplinadas ao ponto de desenvolverem saúde e vigor físico para exercer governos futuros, tendo como exemplo as normas morais europeias. As classes não favorecidas também necessitariam de investimento na disciplina e na docilidade do corpo “para que o corpo nunca pudesse ir além de um corpo de um “bom animal” (SOARES, 1994, p. 43).

O conteúdo da reforma justifica a contribuição da ginástica e demais esforços físicos devidamente organizados e orientados por meio da seguinte expressão: “a primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na da humanidade, é a da mais plena satisfação da vida physica. A par das funções nutritivas, o appetite do movimento, a mais invencível tendencia à actividade corporea dominam o homem nesse periodo da vida” (BRASIL, 1883, p. 121), por este motivo sugeriam a prática da ginástica durante todo o curso de educação.

Para dar corpo à relevância do exercício, o texto da reforma anuncia os sistemas e rotinas ginásticas de diversas nações, bem como a prática de exercícios por ambos os gêneros. Anuncia que “a gymnastica, em quase todos esses paizes, estende-se a ambos os sexos; e, em muitos, obrigatoriamente para um e para outro” (BRASIL, 1883, p. 129). Ruy Barbosa, o relator, elucida que estas decisões eram ainda polêmicas, mas apresenta as resoluções dos países para

tal debate, assim, em alguns, a autorização da prática física feminina teria ficado sob a autoridade paterna, mas reforçava que o governo destes países executaria ações de incentivo às instituições que apresentassem a prática feminina de ginástica. Em outros, como Alemanha e Suécia, determinavam a prática feminina como obrigatória e constitutiva.

A Reforma do Ensino Primário de 1883, deste modo, sugeria que o Brasil acompanhasse o movimento da ginástica dos países europeus. Os relatores consideravam a formação corporal como um ideal de civilidade, já que tais nações consagravam “ao corpo da mulher os mesmos cuidados, que, afinal hoje todos concordam em reconhecer como úteis e até indispensáveis ao homem” (ROUSSELOT, 1882, p. 99 apud BRASIL, 1883, p. 130). Contudo, tal proposição requeria explicar que a prática feminina não seria de igual execução e intensidade da ginástica masculina.

Esclarece-se no texto que a prática dos exercícios calistênicos para as meninas estariam “destinados a produzirem um symmetrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas” (BRASIL, 1883, p. 130). Em seguida, destaca-se que aos meninos será acrescentada a prática da ginástica e de exercícios militares, não pela necessidade de incentivar guerra ou militarização, mas por acreditar que estes exercícios seriam “um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes factores na educação do carácter viril” (BRASIL, 1883, p. 130).

Embora alguns pesquisadores da Educação Física vejam esse esforço como positivo, de sugerir a prática do exercício como relevante aos gêneros masculino e feminino, outros, bem como a presente pesquisa, posicionam-se criticamente quanto ao argumento utilizado para justificar a relevância do exercício para as mulheres. Essa posição reforçou o ideário dominante do “papel da mulher na sociedade brasileira, qual seja, aquele que, ao ventilar a urgência de prepará-la fisicamente para a maternidade, estigmatizou sua imagem, associando-a quase que somente à ideia de mãe” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 60).

A prática da ginástica assume, desse modo, uma finalidade moralizadora e higiênica de classes e de gênero. Ainda, de acordo com o texto da Reforma, tornava-se “tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto á estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos” (BRASIL, 1883, p. 127). O caráter moralizador era de fato o de conter comportamentos e desejos instintivos humanos, “nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades”, considera-se também o trecho: “não pretendemos formar acrobatas nem Hercules, mas de envolver na criação o quantum de vigor physico essencial ao equilíbrio da vida humana, á felicidade da alma, á preservação da patria e á dignidade da especie” (BRASIL, 1883, p. 132). Neste contexto a

entrada da ginástica na escola brasileira se deu apoiada nos princípios higienistas e “constituíram-se em mecanismos de controle social, de um lado e, de outro, de difusão de um saber próprio de uma classe” (SOARES, 1994, p. 44).

A inclusão da ginástica no currículo escolar pela Reforma do Ensino Primário de 1883 exigiu uma outra providência: a preparação ou formação de professores de ginástica. Diante da demanda os propositores da Reforma sugeriram a criação de uma escola normal de ginástica, a qual atenderia e realizaria a formação de professores para a capital e demais províncias e municípios que solicitassem um professor. Mas quem ensinaria o ofício e prática da ginástica a estes novos professores? Para tal, de imediato a Reforma sugere

[...] que o governo procure obter por contrato, no estrangeiro os serviços de alguma notabilidade gymnasta, de algum dos gymnasiarchas²⁸ europeus de primeira ordem. Não existem entre nós, nem se podem improvisar, especialistas num tão delicado assumpto como a gymnastica escolar (BRASIL, 1883, p. 132).

Assim, dado o contexto disciplinar e de controle social que ginástica assumiu, pode-se dizer que as escolas ginásticas ou os movimentos doutrinários de ginástica de origem europeia se fixavam no cuidado com o vigor físico e demais aspectos biológicos do corpo. Assim a educação ginástica assume um caráter utilitário para as classes desfavorecidas socialmente e de saúde para as classes mais favorecidas. Como fechamento das proposições à adesão da prática ginástica, a reforma apresenta 4 artigos que embasam o projeto de ensino da ginástica na escola brasileira:

- 1.º Instituição de uma secção especial de gymnastica em cada escola normal.
- 2.º Extensão obrigatória da gymnastica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primarias de todos os graus, tendo em vista, em relação á mulher, harmonia da fórmãs feminis e a exigências da maternidade futura.
- 3.º Inserção da gymnastica nos programas escolares como materia de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.
- 4.º Equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de gymnastica aos de todas as outras disciplinas (BRASIL, 1883, p. 132).

O movimento de inclusão proposto pela Reforma de 1883 aponta contribuições e ressalvas para a Educação Física brasileira. Fez-se relevante para a Educação Física adentrar na escola enquanto ginástica, uma vez que reconhece a necessidade de meninos e meninas se movimentarem por meio de práticas físicas orientadas e não improvisadas. Ressalva-se que este

²⁸ *Ginasiarca* é um termo criado na Grécia antiga, tratava-se de uma função ou cargo em relação a prática de exercícios ginásticos, “ficavam assim às suas ordens não somente a juventude, como toda atividade relacionada com o trabalho físico. Algumas vezes, o *ginasiarca* era a autoridade suprema das atividades físicas de uma comunidade. Outras vezes, o administrador de um ginásio” (RAMOS, 1982, p. 106).

movimento, ao tentar justificar a relevância do exercício para as mulheres, acabou reforçando papéis sociais que ainda hoje enfrentam obstáculos para serem superados.

Outra contribuição dá-se por meio da necessidade apontada quanto a formação de professores para desenvolver a prática da ginástica na escola, o que poderia ser entendida como primeiro estímulo à formação e profissionalização dos instrutores e futuros professores de Educação Física. Entre outros aspectos, destaca-se ainda a pretensão da Reforma de estabelecer conteúdos: a ginástica calistênica para as meninas e exercícios militares para os meninos.

Contudo, é necessário reconhecer as características técnicas e instrumentais dirigidas tanto à capacitação dos instrutores quanto ao desenvolvimento corporal dos alunos e a ausência de instrução crítica reflexiva sobre o conteúdo desenvolvido. Neste período, espera-se desenvolver no indivíduo “uma presença erecta e varonil passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, promptidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo” (BRASIL, 1883, p. 132). Logo, é identificável a compreensão de um corpo biológico e que deve ter sua animalidade reduzida para os padrões morais e sociais do contexto social do período como: obediência, prontidão, eficiência e movimentação do corpo como um indivíduo saudável - parte do organismo social.

Longa foi a trajetória para que todas as medidas da Reforma do Ensino Primário de 1883 fossem de fato implementadas. De acordo com Darido e Rangel (2014), inicialmente a ginástica inseriu-se apenas na capital Rio de Janeiro e escolas militares, somente a partir da década de 1920 é que ela começa a ser incluída em demais localidades do território do império. As autoras ressaltam que talvez esta demora tenha ocorrido em razão da necessidade de formação dos professores para posterior início de sua implementação nas escolas normais. Tal cenário, fez com que a Educação Física escolar tivesse de enfrentar “preconceitos e baixo *status* desde o seu início. Ela estava presente na lei, mas essa mesma lei demorou bastante para ser cumprida” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 2).

3.3 O CORPO MANIFESTO NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas décadas seguintes, grande parte da literatura sobre a ginástica vinha do exterior. Esta ausência de pesquisadores emergentes da sociedade brasileira fez com que a Educação Física ficasse “marcada pelo caráter embrionário de desenvolvimento dos estudos” (MELO, 1999, p. 33). Alguns pesquisadores brasileiros, entre eles Fernando de Azevedo, desenvolveram estudos iniciais reportados ao termo “ginástica”, pois o termo “Educação Física” ainda não era usual.

A década de 1920 é marcada por algumas reformas e dentre elas a “Reforma Educacional do Distrito Federal, empreendida por Fernando de Azevedo, em 1928, quando tenta criar a Escola Profissional de Educação Física” (PAGNI, 1995, p. 150). A década de 30 inaugurou os cursos para graduação em Educação Física, Azevedo (2013) demarca que o estado do Espírito Santo que inaugura seu curso em 1931, o estado do Pará em 1933 seguidos de São Paulo, Santa Catarina e Pernambuco.

Pagni (1995) descreve que o método e o currículo sugerido por Fernando de Azevedo para a Educação Física envolviam o Método Sueco²⁹, enquanto outros pesquisadores como Lino Castellani Filho sugeriam o Método Francês^{30,31}. Mesmo havendo divergência entre os pesquisadores na preferência dos métodos ginásticos, “pode-se perceber que ambos convergem para uma mesma finalidade: instrumentalizar os professores de Educação Física para a realização de uma prática pedagógica” (PAGNI, 1995, p. 151). Essas práticas pedagógicas da Educação Física seriam fundamentadas em bases técnicas e científicas.

O entusiasmo com o Método Francês de Educação Física é expresso na Constituição brasileira de 1937. A partir dela a prática de exercícios não mais se denomina como ginástica, mas sim como Educação Física. Verifica-se no texto constitucional:

Art. 131 – A Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho manual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a repará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

O Artigo 131 estabelece a responsabilidade do Estado na implementação da Educação Física na escola. Enfatiza que não seriam reconhecidas pela União as instituições escolares, primárias e secundárias, que não atendessem o exigido pela Lei. Igualmente chamam atenção os termos do artigo 132, como a promoção da disciplina moral e o adestramento físico como tarefas da Educação Física. Estas afirmativas demarcam fortemente o cenário político da

²⁹ Método já mencionado no texto com objetivo de desenvolver higiene e melhoramento da saúde da população (RAMOS, 1982).

³⁰ O Método Francês foi fundado nas necessidades militares. Sua principal influência é o Método Germânico (o qual foi inicialmente organizado por Guts-Muths), assim o Método Francês não objetivava diretamente as ações militares, mas adaptou estas compreensões para uma “educação pelo movimento”. Neste caso para os Franceses ao “disciplinar os músculos” estariam também “disciplinando o pensamento”, a prática da ginástica era utilizada como uma forma de ajustamento da conduta, moral e civismo (RAMOS, 1982)

³¹ Desde a obra *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*, publicada em 1988, Castellani Filho é reconhecido no quadro de pesquisadores críticos e reflexivos da Educação Física brasileira.

constituição do “Estado Novo”. “O regime estadonovista fez representar, nas suas instituições (militares, de saúde e de educação) e através dos corpos construídos, valores e práticas caras ao seu projeto de nacionalização do Brasil” (MONTEIRO, 2013, p. 2). Deste modo, aponta-se que o governo utilizou o termo *adestramento físico* “em torno de ideias de ‘Segurança Nacional’ e de adestramento de mão de obra para o trabalho nas indústrias que estavam se formando” (PAGNI, 1995, p. 157).

Ao corpo antes compreendido pelo enfoque biológico e disciplinado, agrega-se agora enfoque utilitário e produtivo. Conforme Castellani (1988, p. 82) “as políticas ideológicas que nortearam a política educacional naquele período possuíam como substância a exaltação da nacionalidade, as críticas ao liberalismo, o anticomunismo e a valorização do ensino profissional”. Esse corpo utilitário e funcional ao organismo social, foi materializado pelo “ensino profissional, [...] voltada para preparar mão de obra e servir ao Estado” (AZEVEDO, 2013, p. 54). Este aspecto servil da educação Física evidencia-se no Art. 132, na compreensão do currículo escolar da Educação Física como um instrumento ideológico do Estado Novo.

Embora não direcionado à Educação Física escolar do ensino básico, o Decreto-Lei n. 1.212 no ano de 1939 cria a *Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, na *Universidade do Brasil*. Esta instituição passou a ser responsável pela formação dos professores que desenvolveriam o ensino da Educação Física na escola. No segundo capítulo do Decreto que regulamenta e estrutura esta instituição ficaram dispostos os cursos:

Art. 2º A Escola Nacional de Educação Física e Desportos ministrará os seguintes cursos:

- a) curso superior de Educação Física;
- b) curso normal de Educação Física;
- c) curso de técnica desportiva;
- d) curso de treinamento e massagem;
- e) curso de medicina da Educação Física e dos desportos (BRASIL, 1939, s/p).

A criação destes cursos foi comemorada pelo governo e por aqueles que tinham interesse em exercer o “ensino” dos exercícios físicos. Os cursos superior e normal, identificados nas opções “a” e “b”, acabaram não executando sua função de forma pedagógica, pois “tinham um currículo com objetivo de promover a formação do pedagogo para atuar na área escolar, apesar de não conter disciplinas de cunho pedagógico” (AZEVEDO, 2013, p. 75). Esta instrução formativa pautada em aspectos biológicos, fisiológicos e utilitários de corpo contribuiu para que aulas de Educação Física assumissem uma perspectiva militarista.

O corpo na perspectiva militarista³² era estimulado de maneira “essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que a desse suporte. [...] Para ensinar Educação Física não era preciso dominar conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 3). Logo, o formato de aula, nesta acepção, era semelhante a um treinamento militar com a produção de aptidões para o trabalho no novo formato de indústria e economia que se apresentava.

Esta compreensão utilitária de corpo se materializou em uma das compreensões mais difíceis de serem superadas pela Educação Física brasileira. “Mais intrigante ainda, é saber que os novos documentos legais que se sucederam àqueles, na direção dos destinos da Educação Física e do Esporte no Brasil, em pouco ou quase nada alteraram a política traçada pelos seus antecessores” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 100). Essas políticas traduzem a compreensão utilitária de um corpo “capaz de realizar atividades tanto nas indústrias como também quando necessário ser usado como soldado que luta pela Pátria” (NUNES; HENN, 2013, p. 1047).

No ano de 1964 os militares assumem o Poder Executivo do País e “passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico” para o regime (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 4). Caberia a Educação Física a tarefa de produzir uma população forte e saudável, que atinge resultados expressivos em relação às demais nações no desempenho esportivo, e assim construir uma imagem positiva diante das demais nações. Esta prática de formação corporal é amparada pela *Reforma de Ensino* proposta pela Lei n. 5.692/1971, que fixava as diretrizes e bases para os níveis de 1º e 2º graus ensino. Em seu primeiro artigo, do primeiro capítulo, observa-se:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, s/p).

A Lei N. 5.692/1971, marcada pela tônica da relação trabalho e economia, assumiu e implementou o ensino técnico e profissionalizante nas escolas públicas, com a finalidade de estimular a rápida entrada dos indivíduos no mercado de trabalho. O ensino de “2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazo, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes” (SENADO

³² O militarismo objetivava a “formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso, era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 3).

FEDERAL³³, 2017, s/p). Deste modo, adaptam-se com urgências as escolas ao novo cenário, pois “o aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional” (BRASIL, 2017, s/p).

Quanto à organização dos conteúdos e a especificidade da Educação Física, faz-se relevante o expresso no Art. 4º e 7º da referida lei.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971, s/p).

Primeiramente é possível verificar que a Educação Física passa a ter uma organização de conteúdos exigidos pelo núcleo comum, ou seja, que devem ser desenvolvidos em todas as escolas de 1º e 2º graus do perímetro nacional. Contudo, outros conteúdos de relevância local e/ou regional poderiam ser contemplados na parte diversificada do currículo. No âmbito metodológico, esta perspectiva de Educação Física se orientou pelo ideal técnico e instrumental sugerido pela Reforma de 1971. Esta concepção foi nominada de tecnicista ou de esportivismo³⁴.

Faz-se necessária a ressalva quanto ao discurso teórico que referia a possibilidade de uma variação de conteúdos locais, sugeridos na parte diversificada do currículo. Esta compreensão de variação de conteúdos não remete a manifestações de contexto social e culturais locais, e sim de possíveis demandas de mercado. Conforme Queirós (2013, p. 21039-21040) “a lei previa orientações vocacionais aliadas ao currículo, para que o aluno já começasse a amadurecer seu futuro profissional”. Portanto, não se trata de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, mas de alinhamento com campo da produção.

Outro aspecto a observar está no artigo 7º, que faz menções a “Educação Moral e Cívica”. Acrescida à Educação Física, reforçava o aspecto de civismo por meio do controle e disciplina do corpo e seu movimento, representando na “prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição da política de governo” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 84). No âmbito das práticas da Educação Física permanece a instrução gestual técnica e

³³ O referido site do Senado Federal solicita que, ao utilizar os trechos desta matéria, utilize-se “Senado” nas citações e referências.

³⁴ Este modelo é “também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 4). Essa concepção de Educação Física se baseia no desenvolvimento dos gestos técnicos de determinadas modalidades esportivas, como uma formação de atletas.

repetitiva sem o aporte teórico ou reflexivo acerca de seus conteúdos. “[...] o esporte tornou-se o meio reconhecidamente eficaz de preparar o homem para um sistema de hierarquização, em que os melhores [...] deveriam comandar as camadas subsequentes e subalternas” (NEIRA, 2009, p. 74). A figura do professor, antes associada ao militar, agora pode ser remetida ao técnico esportivo. No caso da pedagogia tecnicista “os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 4). Deste modo, o professor assumia a postura de orientador técnico esportivo, com a intenção de desenvolver no aluno uma movimentação corporal técnica não expressiva, mas sim de performance esportiva.

Uma das principais críticas dirigidas a esta lei é que ela “modificou-se à mercê dos conceitos, de organização e desenvolvimento característicos da industrialização, sob os auspícios da melhoria da produtividade” (NEIRA, 2009, p. 73). Já na Educação Física este período caracteriza a constante busca pelo “rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 4). Tal entendimento reforçou a segregação entre os indivíduos “aptos” e “não aptos”, ou ainda, os corpos saudáveis e não saudáveis, ou até úteis e não úteis.

O tecnicismo refletiu uma forte segregação no contexto social, a preocupação central da lei voltava-se ao “homem concreto e com um ensino mais articulado e integral que o tornasse útil às necessidades da sociedade da época” (QUEIRÓS, 2013, p. 21034). Todavia, esse ensino integral, se é que assim pode ser chamado, não era acessível a todas as camadas sociais. Os indivíduos de classes desfavorecidas constituíam o contingente que exerceria o trabalho manual técnico e não reflexivo, logo, é visível o retorno do princípio dualista que supervaloriza o intelecto e desvaloriza o esforço físico.

A implementação do ensino técnico profissionalizante foi comemorada inicialmente e “um ano depois, porém, já apareciam críticas à reforma, mostrando as dificuldades das escolas e dos governos na implantação do ensino profissionalizante” (SENADO FEDERAL, 2017, s/p). É relevante mencionar que estas críticas emergiram inicialmente no âmbito social, e demarcavam o início de uma movimentação que se configura anos depois no período de “redemocratização política denominado ‘abertura’” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 5). De acordo com as autoras, esta abertura favoreceu movimentos de organização da sociedade civil (de participação direta da população nas eleições), liberdade da comunidade científica e acadêmica em desenvolver pesquisas (mesmo as de oposição ao regime do governo da época) e também permitia encontros e debates que eram promovidos para refletir a Educação Física.

Neste contexto, “em oposição à vertente tecnicista, esportivista e biologista, surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 1970” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 5). Assim, diversas foram as concepções emergentes no cenário nacional da Educação Física. Pesquisadores como Vaz (1995, p. 166) estavam cientes de que esta área ainda era muito “pobre” em sua tradição acadêmica, científica e filosófica desenvolvida até então, esta legitimação “deu-se no contato com países de maior tradição acadêmica e na escolha dos temas indicados por nossos ‘mestres’. Pôde assim a Educação Física desempenhar o papel devidamente adequado ao modelo sociopolítico então instituído”.

É possível identificar na sentença a seguir a denúncia veemente do não incentivo à produção científica da Educação Física brasileira com relação aos problemas de ordem prática, teórica e metodológica que vinha enfrentando.

Neste sentido, não pôde, pela falta de desafios a si colocados, responder filosoficamente, mas àquelas tarefas que lhe foram postas, o fez cientificamente - ainda que se saiba hoje, com alguma clareza, o tipo de ciência que ajudou a fomentar, de um positivismo efêmero e qualidade duvidosa. No entanto, as respostas que chamaríamos com algum temor de científicas – inclusive nas humanidades - já têm maior abrangência e objetividade, e já pode-se vislumbrá-las como algum avanço no rigor que apresentam e na maior clareza e profundidade com que apontam suas problematizações (VAZ, 1995, p. 166).

O autor considera ainda que durante o extenso período da Educação Física no cenário brasileiro (desde quando era considerada como ginástica até o período referido), pouco se oportunizou para que esta área de conhecimento pudesse desenvolver suas próprias produções. Dada às constantes influências práticas e instrumentais, as poucas produções da época se estruturavam como “manuais que apresentavam, passo a passo, as aulas prontas, restando ao professor o papel de minimizar os problemas disciplinares ou estruturais e ‘colocar em prática’ o currículo ideal” (NEIRA, 2009, p. 76). A tradição biológica adestradora soma-se às iniciativas governamentais como principais orientações para o desenvolvimento da educação para a disciplina corporal, moralidade e civismo. Estes elementos orientadores assombravam e dificultavam para que a área pudesse moldar seus próprios objetos de estudo.

No caminho trilhado pelas políticas de currículo da Educação Física desde a constituição de 1937 até a Lei n. 5.692/1971 é possível mencionar que “a forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos de estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental” (GONÇALVES, 1994, p. 33). É válido regressar ao entendimento da prática ginástica ou da Educação Física que teve sua obrigatoriedade garantida por meio da reforma governamental do Brasil, ainda enquanto império. Nesta reforma

específica, o corpo compreendido como biológico, técnico e instrumental, de ambos os gêneros, deveria ser disciplinado sob orientação de um instrutor capacitado para fazê-lo de modo efetivo.

A Constituição de 1937 reforçou a presença dos exercícios ginásticos nas escolas de nível primário, secundário e normal, sob a condição de que todas deveriam cumprir com esta exigência para sua autorização e funcionamento. O mesmo governo criou em 1939 a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, a fim de aprimorar a instrução biológica do corpo.

Na década de 1960, com a Ditadura Militar, a Educação Física passou a funcionar como mecanismo disciplinador e instrumentalizador, a fim de desenvolver a força, a moral, o civismo e as demais habilidades de vigor e de combate. A Reforma instituída pela Lei n. 5.692/71 organizava o ensino de 1º e 2º graus com caráter técnico e instrumental, voltado para o mercado de trabalho. Valorizava-se o esporte e o desempenho corporal. Como resultado reforçava o dualismo classista que dissociava e desvalorizava o corpo em detrimento do intelecto. Destaca-se que no recorte feito até o momento, o corpo era compreendido como utilitário e instrumental, ajustado à produção e à reprodução da sociedade capitalista. A compreensão de homem que se materializa nessas políticas é de um “[...] ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser ‘adestrado’, ‘disciplinado’. Um ser que avalia pelo que resiste” (SOARES, 1994, p. 62).

A fim de elucidar o contexto teórico e reflexivo abordado no título a seguir, julga-se relevante apontar movimentos decorrentes de esforços e debates internacionais. Neira (2009) menciona que desde a década de 60, no cenário internacional, era possível identificar mudanças geopolíticas intensas geradas por diversos movimentos sociais com caráter de contestação. No contexto brasileiro, representado pela ditadura militar, com o passar dos anos alguns discursos foram preenchendo a prática pedagógica da Educação Física a ponto de poder se identificar perspectivas de ensino que delimitassem, por menores que fossem, críticas ou oposições às compreensões biológicas e utilitárias de corpo promovidas pela Educação Física e suas políticas de currículo.

No fim da década de 1970, por exemplo, identifica-se a perspectiva psicomotora influenciada por Jean Le Bouch, descritas por Darido e Rangel (2014), como uma perspectiva que frisa o desenvolvimento do indivíduo para a aprendizagem por meio de processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Sua proposta pedagógica se fundamenta na interdependência do “desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos” (ibid, 2014, p. 8). É relevante pontuar que não houve uma mudança abrupta de foco da Educação Física, pois ela ainda atuava sob influências tecnicistas, mas por meio desta perspectiva, extrapola-se

“os limites biológicos de rendimento corporal e inclui conhecimentos de origem psicológica” (NEIRA, 2009, p. 77).

Outra perspectiva identificável é a desenvolvimentista, identificada por Darido e Rangel (2014) como a perspectiva responsável por atribuir ao movimento a condição de caminho e fim da aprendizagem do indivíduo. A progressão motora do indivíduo vai se modificando ao longo do tempo por fatores biológicos e da experiência, logo, a aprendizagem na Educação Física desenvolvimentista se constituía “em uma tentativa de atuar pedagogicamente em virtude das características de progressão normal do crescimento físico e dos desenvolvimentos fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social” (NEIRA, 2009, p. 78).

Mas se estas perspectivas não emergiram de políticas de currículo da Educação Física, porque foram evocadas na presente discussão? Percebeu-se a necessidade de contextualizar o quadro pedagógico responsável pelas mudanças progressivas nas compreensões que serão dispostas nas políticas curriculares que serão investigadas a seguir. É possível reconhecer no movimento das legislações educacionais subsequentes conquistas significativas promovidas por meio dos esforços questionadores elevados pelas perspectivas crítica-superadoras e emancipatórias, para que se atribuisse o caráter cultural, histórico e social. Tal constatação fica mais evidente nas políticas curriculares da Educação Física discutidas na próxima seção.

3.4 AS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Da reforma que introduziu a Educação Física enquanto ginástica na escola em 1883 até a Lei n. 5.692/71, foi possível identificar compreensões de corpo marcadamente biológico, utilitário, instrumental e pautado na performance técnica. Estas compreensões emergem de políticas de currículo que refletiam o desejo de classe na condução educativa e disciplinatória de indivíduos. O conteúdo contemplado em um currículo, como afirma Neira (2009, p. 58), “é mais do que uma seleção, o currículo serve a uma sociedade, reforçando determinada visão”. Tal configuração de Educação Física se orientava desde perspectivas de ensino fundadas em princípios de higienismo, de militarismo, de tecnicismo, focadas na eugenia, disciplina, obediência e fortalecimento para o trabalho manual e performance de movimento.

“O início da década de 1980 configurou-se como momento de intensas discussões motivadas pelo retorno de diversos profissionais, após terem concluído os programas de pós-graduação, alguns deles no exterior [...]” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 30). Logo, o debate reflexivo e cultural no cenário internacional permitiu que perspectivas como a psicomotricidade

e o desenvolvimento adentrassem no cenário nacional. Embora elas ainda não evocassem a crítica reflexiva em sua prática pedagógica, acabaram colaborando para que a Educação Física pudesse incrementar outras funções em seu ensino e justificar sua presença no contexto escolar para as transformações sociopolíticas que se configurariam poucos anos depois.

Estudos, inicialmente desenvolvidos pela perspectiva dialógica, auxiliaram no processo de identificação dos conteúdos e abordagens não críticas no contexto escolar. A década de 1980 “mostrou que não existia verdade absoluta. Existiam verdade objetivas construídas em determinados momentos dentro de uma lógica de relações de poder na qual uma verdade prevalecia sobre a outra a partir da correlação de forças estabelecida” (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 187-188).

Nesse cenário, a influência teórica e epistemológica dos autores americanos foi diminuindo e dando espaço aos autores europeus, incluindo as discussões acerca da “evolução do campo do currículo” (AZEVEDO, 2013, p. 63). Discussões geradas por estas novas influências teóricas estimularam as teorias críticas emancipatórias que, “além de enfatizar o caráter reprodutor da escola, realçavam suas possibilidades de contestação e resistência contra-hegemônica [...] a educação voltava-se para o ser humano e suas realizações na sociedade” (NEIRA, 2009, p. 81).

No contexto dessas transformações da educação e da Educação Física, aponta-se a LDBEN N. 9.394/1996, que a reconheceu como componente curricular obrigatório. O Art. 26, § 3º assim a expressa:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Esta lei foi relevante para a educação por acrescentar a diversidade cultural como um conjunto de conhecimentos relevantes a serem contemplados no currículo diversificado. Na Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) este núcleo diversificado era construído pelas demandas econômicas que poderiam ser potencialmente exploradas ou que fossem identificadas como necessárias para o contexto local. No Art. 26, § 3º, da LDBEN N. 9.394, o reconhecimento da Educação Física como componente curricular obrigatório permitiu que se reforçasse a ideia de organização e desenvolvimento de conteúdos articulados aos demais componentes curriculares de ensino. Em outras palavras, foi possibilitada à Educação Física o “confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber

escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica” (SOARES, 1992, p. 32). Logo, a Educação Física estava livre para o desenvolvimento de suas especificidades, antes reclamada por seus pesquisadores.

Isto é relevante para que a organização deste componente e seus conteúdos que não partam somente da experiência do professor, enquanto um ex-praticante de exercícios. Em estudo feito por Azevedo (2013) sobre o currículo de formação de nível superior dos professores de Educação Física, aponta que no ano de 1962 foram inclusas disciplinas de cunho pedagógico, contudo, demoraram anos para que fossem de fato exercidas, mas reconhece que foram importantes para fortalecer o debate sobre a prática pedagógica deste componente curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) se destinaram aos períodos escolares que se designavam da 1ª a 4ª série e foram relevantes para introdução e organização de um ensino mais reflexivo quanto a “diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas” (BRASIL, 1997, p. 13). Assim, por meio dos PCNs a escola veio a “assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (BRASIL, 1997, p. 27). Ou ainda, afirmar-se “o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos” (BRASIL, 1997, p. 34).

A organização e seleção de conteúdos que promovam o ensino reflexivo deverá se vincular “à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (SOARES et al., 1992, p. 31). Esta perspectiva de formação pretende “semear a compreensão da estrutura social mais ampla, conectando educação, política, e sociedade com a ação prática que visa a transformação social” (NEIRA, 2009, p. 98).

Para esta instrução reflexiva os PCNs indicam a problematização e reflexão por meio de temas transcendentais a uma única área de estudo, acerca da “inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1997, p. 27). Ainda de acordo com os PCNs, a proposição dos temas e dos conteúdos permeia toda estrutura educativa brasileira. Inicia-se pela revisão e avaliação do MEC, estende-se aos Estados e Municípios, a quem cabe acompanhar a organização de uma proposta curricular para cada instituição escolar e, por fim, a programação e realização do ensino e aprendizagem em sala de aula, ou ainda, em cada um dos componentes curriculares.

Uma proposta de ensino estruturada em todos esses âmbitos exigiria uma articulação do professor, da escola, do município e do Estado. Pois o conteúdo disposto nessas novas políticas

“não tem o poder de invadir as escolas ditando o que deve ser feito; não fixam respostas porque tais respostas são sempre reinterpretações e releituras desses mesmos textos realizados contingencialmente no contexto da prática” (LOPES, 2011, p. 149). O professor seria a possibilidade de realização efetiva destas proposições, contudo, percebeu-se a necessidade de prepará-lo e de auxiliá-lo, provendo-lhe com uma qualificada formação continuada. Conforme os PCNs,

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor (BRASIL, 1997, p. 30).

Assim, os professores de Educação Física, juntamente com os professores dos demais componentes curriculares, vivenciaram formações para atender essa nova configuração de ensino e de aprendizagem. Esta configuração emergente da pedagogia da perspectiva crítica visava “oferecer a democratização dos saberes universais e fazer compreender o papel que as escolas representam em uma sociedade marcada por relações de poder” (NEIRA, 2009, p. 102). Logo, o arcabouço de apoio e estruturação do trabalho do professor, exigido pelos PCNs, auxiliavam o professor em sua prática de ensino e aprendizagem, assegurando-lhe uma compreensão clara “sobre o que, quando e como ensinar e avaliar” (BRASIL, 1997, p. 39).

Outro marco, a ser destacado na apresentação dos conteúdos dos componentes curriculares é o âmbito que os conteúdos deveriam contemplar em termos de formação: tratam-se dos conteúdos conceituais, dos conteúdos procedimentais e dos conteúdos atitudinais. Os conteúdos conceituais “envolvem fatos e princípios”, conceitos das diversas áreas do conhecimento e dos componentes curriculares; os conteúdos procedimentais que se voltam à aplicabilidade do conhecimento conceitual adquirido e, por fim, os conteúdos atitudinais, que “envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes” (BRASIL, 1997, p. 51). Assim, a Educação Física, juntamente com os demais componentes curriculares, deveria conduzir seus conteúdos pelas categorias conceituais, procedimentais e atitudinais, reforçando a necessidade de modificar a antiga abordagem técnica e essencialmente prática na perspectiva de uma formação integral.

Dentre os dez objetivos gerais dos PCNs se destacam os mais debatidos na Educação Física escolar. Recortam-se os seguintes objetivos:

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 69).

Os objetivos destacados apontam para a valorização das diversidades. Sob esse entendimento a escola se torna um relevante espaço de construção das compreensões de individualidade, coletividade e diversidade. Esta compreensão dos PCNs reitera o “exercício de cidadania” como sendo uma habilidade de convívio social que parte da observação das relações interpessoais e conhecimento sobre si, para que o indivíduo tenha segurança nas relações em sociedade.

Logo, o componente curricular de Educação Física passa a assumir o currículo com o objetivo de “formar o cidadão e a cidadã para usufruírem, participarem e reconstruírem uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal do movimento” (NEIRA, 2009, p. 82). Neste sentido se assume o homem como “ser que ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele” (GONÇALVES, 1994, p. 13), caracterizando a formação humana como um processo dinâmico pautado em suas relações sociais, históricas e culturais.

Para essas relações interpessoais é necessária a construção de linguagens e dentre as apontadas pelos PCNs (BRASIL, 1997) estão as linguagens do corpo e sua expressividade. No decorrer do documento é possível perceber que esta expressividade não se refere apenas ao movimento corporal e sim, contempla a cultura que este corpo representa junto às demais linguagens. Um dos objetivos expressos se refere aos cuidados com o corpo, estimulando o conhecimento tanto biológico como do corpo como um constructo como social e cultural. Aponta-se então, a relevância destes cuidados para desenvolver a qualidade de vida individual e coletiva.

Os PCNs (BRASIL, 1997) foram organizados em dez volumes. O primeiro volume é destinado à introdução e apresentação do documento e o volume sétimo apresenta especificamente o componente curricular de Educação Física. Nesse volume, denuncia-se a íntima relação já construída entre a Educação Física e as compreensões técnicas e fisiológicas do corpo e seu movimento. Na sequência, o documento apresenta uma nova compreensão social

da Educação Física pautada na necessidade de se reconhecer também “as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (BRASIL, 1997, p. 22). Trata-se de uma nova compreensão de corpo e de cultura corporal para o componente de Educação Física.

Logo, é possível verificar a distinção da compreensão de um corpo apenas biológico e instrumental, contrapondo-se a um corpo sujeito de relações pessoais e sociais, ou seja, um corpo vivo. Este viés reflexivo sobre o corpo desenvolve uma nova compreensão quanto aos conteúdos de Educação Física, reconhece que os corpos possuem “uma base biológica semelhante, foram e continuam a ser construídos diferentemente em cada sociedade, segundo os padrões gerais da sua cultura[...]” (DAOLIO, 1994, p. 94). O corpo é compreendido nesta política curricular como “expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos [...] como uma cultura corporal” (BRASIL, 1997, p. 22-23).

Em sintonia como essa compreensão, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 23) estruturam esta cultura corporal em conteúdos que abordam “múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento” sendo eles: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Para os PCNs, os conteúdos estruturantes manifestavam qualidades e possibilidades paralelas à reflexão crítica e cultural, propostas para a Educação Física. Sua presença poderia ser identificada na “representação corporal, com características lúdicas de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica” (ibid, 1997, p. 23).

Ao repensar a Educação Física, os PCNs apontam à necessidade de a escola abandonar seu foco no rendimento e desempenho esportivo e desenvolver uma perspectiva mais abrangente de cultura corporal. Em seus termos,

É fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola. A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos (BRASIL, 1997, p. 24).

Antes seletiva e imbricada nos aspectos instrumentais, técnicos e biológicos, a Educação Física, de acordo com Betti (2007)³⁵, deve então estimular a mediação simbólica da

³⁵ Betti participou consideravelmente da formulação das propostas dos PCNs. Sua compreensão de cultura e relação com a linguagem corporal apresenta aspectos fenomenológicos de Merleau-Ponty, como a discussão do corpo próprio, a gestualidade corpórea da expressividade humana (inclusive da fala), gesto movimentado e gesto movimentante (BETTI, 2007).

movimentação humana por intermédio da linguagem (seu sentir e seu relacionar-se) em uma ação pedagógica que parta criticamente da cultura corporal de movimento. A “Educação Física não deve transformar-se em um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, ‘mas numa ação pedagógica *com* ela” (BETTI, 2007, p. 208). O componente curricular de Educação Física toma para si o caráter inclusivo, reflexivo, pautado nas diversidades (sejam elas, físicas, motoras, culturais, entre outras) e passível do aluno cultivar uma maneira em que possa analisar e ressignificar socialmente esses conteúdos de maneira crítica e autônoma.

Para isso, recomenda-se que a Educação Física adote “uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social” (BRASIL, 1997, p. 24). A autonomia desejada aos indivíduos conversa com o termo “sujeitos históricos, termo inclusive já visitado por esta pesquisa, logo não se almeja o acúmulo de conhecimentos sobre o corpo e cultura corporal e sim “como os discursos e as práticas atuam, para que os sujeitos assumam certas posições no sistema social, e como esses discursos e práticas constroem os sujeitos sobre os quais se pode falar” (NEIRA, 2009, p. 200). Reflexões deste porte almejavam “capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada” (BRASIL, 1997, p. 27).

Um exemplo de reflexão histórica e cultural de possibilidades corporais dá-se ao contextualizar que as habilidades de rolar, saltar, caçar e ou mesmo a postura ereta foram conquistadas com a interação dos homens e “construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (SOARES, 1992, p. 39). Sob essa perspectiva metodológica, ao professor cabe possibilitar diversas oportunidades de experimentação de um movimento, contribuindo para que o aluno possa gerar interpretações histórico-culturais e caminhos diversos de sua execução, tanto como mantê-lo concentrado na execução, o que estimularia também suas habilidades físicas naturais e ajustes neuromotores, fugindo de automatismos em seu movimento corporal.

Partindo da compreensão de corpo emitida pelos PCNs (1997), já exposta neste trabalho, indaga-se: haveriam proposições pedagógicas para desenvolvê-lo enquanto conteúdo? No documento (BRASIL, 1997) o corpo não foi considerado como um conteúdo estruturante específico, pois as discussões de corpo permeiam todos conteúdos que os parâmetros apresentam, por isso foi considerado como um dos três blocos de conteúdos, denominados

como conhecimentos sobre o corpo³⁶. “O bloco ‘Conhecimentos sobre o corpo’ tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado” (BRASIL, 1997, p. 35 - 36).

Em sua abordagem, juntamente com os demais conteúdos, subsidia “o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo” (BRASIL, 1997, p. 25). Neste sentido, pensar a movimentação corporal com um novo enfoque na Educação Física necessitava “planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas” (BRASIL, 1997, p. 27).

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 29) apontam que essa compreensão de corpo torna possível a interação social com os demais indivíduos e que nessas interações os sentimentos de “raiva, medo, vergonha, alegria e tristeza, entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa”. Desse modo, o professor deve estruturar os objetivos e conhecimentos de sua aula de maneira clara, pois durante as aulas os “limites entre o controle e o descontrole dessas emoções são postos à prova, vivenciados corporalmente e numa intensidade que, em muitos casos, pode ser inédita para o aluno” (BRASIL, 1997, p. 29-30).

A aula de Educação Física proposta pelos PCNs representa um amplo espaço de aproximação e conhecimento do próprio corpo e suas relações sociais com os demais, opondo-se as aulas apáticas realizadas “de forma mecânica, sem criatividade e participação do aluno” (BRITO, 1996, p. 59). Espera-se que, gradualmente, o indivíduo perceba as “práticas culturais de movimento como instrumentos para o conhecimento e a expressão de sensações, sentimentos e emoções individuais nas relações com o outro” (BRASIL, 1997, p. 30). Paralelamente, é possível, juntamente com uma melhor coordenação corporal, ocorrer “uma construção de natureza mais sutil, de caráter mais subjetivo, que diz respeito ao estilo pessoal de se movimentar dentro das práticas corporais cultivadas socialmente” (ibid, 1997, p. 30). Ou, seja, a aula de Educação Física como espaço de compreensão do corpo e de construção de uma cultura corporal.

Estas problematizações culminam nos objetivos gerais da Educação Física no ensino fundamental. Entre os objetivos, frisa-se o respeito a diversidades e a pluralidade da cultura corporal existente, a adoção de hábitos de higiene, de nutrição e de movimentação de seu corpo, a reflexão de maneira autônoma e crítica inclusive acerca dos padrões de estéticos, de saúde e

³⁶ Os três blocos de conteúdos propostos pelos PCNs eram: 1 - Esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2 - Atividades rítmicas e expressivas; 3 - Conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997). “A distribuição e o desenvolvimento dos conteúdos estão relacionados com o projeto pedagógico de cada escola e a especificidade de cada grupo (BRASIL, 1998, p. 67).

de beleza existentes “nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção na cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito” (BRASIL, 1997, p. 33). Estes conhecimentos sobre o corpo como estrutura óssea, muscular e processos metabólicos poderiam ser, inicialmente, tratados de maneira simplificada e “no ciclo final da escolaridade obrigatória, podem ser ampliados e aprofundados” (BRASIL, 1997, p. 36). Trata-se de reconhecer o corpo para além de sua condição biológica como uma construção marcada pela diversidade econômica, social, cultural, religiosa, ética e estética.

Os PCNs de 1998, dirigidos às séries finais do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, dispõem um volume de proposições dirigidas à Educação Física, igualmente aos demais componentes curriculares obrigatórios. Neste volume é possível verificar uma maior profundidade crítica dirigida a compreensão utilitária e servil da Educação Física em prol dos “mecanismos de manutenção do *status quo*³⁷ vigente na sociedade brasileira” (BRASIL, 1998, p. 28). Deste modo, amplia-se o discurso amparado em teorias mais progressistas, tornando a Educação Física mais articulada com uma dimensão crítica de formação humana.

Essa “Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais” (BRASIL, 1998, p. 25). Nesta perspectiva, os PCNs demarcam seu posicionamento com uma Educação Física crítica, reconhecendo o ser humano como produtor de cultura e da sociedade. Afirmando a cultura como “o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, e é por intermédio desses códigos que o indivíduo é formado desde o nascimento” (BRASIL, 1998, p. 25).

Fica evidente a compreensão de cultura nos aspectos antropológicos, históricos e sociais enunciados pela presente pesquisa por meio de Geertz (2008), Mello (2011), Santos (2010) e Laraia (2001). As compreensões socioantropológicas de cultura, homem e sociedade foram essenciais na época para que a Educação Física repensasse sua atuação enquanto componente curricular, enunciando com profundidade cada vez maior uma compreensão cultural de Educação Física, estas compreensões culturais trazem “para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas corporais e a quem delas participa” (NEIRA, 2018, p. 84). A essa nova perspectiva de atuação pedagógica da Educação Física se nomina como cultura corporal de movimento. Reconhecida como aquela que é gerada no processo de apropriação do homem que também dispõe sua intencionalidade ao contexto social como significações

³⁷ O *status quo* “não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social” (SOARES, 1992, p. 13).

objetivas, pois “em face delas, ele desenvolve um ‘sentido pessoal’ que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações” (SOARES, 1992, p. 62).

Para tornar mais efetiva essa concepção, foi necessário que os PCNs adotassem a “distinção entre organismo – no sentido estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural” (BRASIL, 1998, p. 29). Assim como enunciado nos PCNs de 1ª a 4ª série, o corpo passa a ser compreendido como ativo tanto socialmente como culturalmente.

Entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

Vislumbra-se, nesse sentido, uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem para a Educação Física. A cultura corporal do movimento como materialidade do componente curricular de Educação Física introduz o indivíduo na cultura, de modo que ele a vivencie de maneira autônoma, transformando-a, ressignificando-a enquanto cidadão. Contudo, pode-se interrogar pelas razões da Educação Física aderir o termo “movimento” junto a expressão “cultura corporal”? Darido e Rangel (2014, p. 109) anunciam que para o período se considerava o movimento humano como “uma das formas mais fundamentais de interação social” e, ao mesmo tempo, este movimento requereria “uma relação íntima das pessoas entre si e o universo”. As autoras denunciam o pleonasma residente no termo “cultura corporal do movimento”, pois segundo elas “não há cultura sem corpo e sem movimento” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 33). Reiteram que talvez o termo ideal vislumbrado pudesse ser apenas “cultura”. É possível verificar que outros pesquisadores se empenharam em críticas semelhantes ao termo usual de Cultura Corporal do Movimento.

Bracht (2005) também reconhece a cultura como objeto principal da Educação Física embora não se mostre indiferente aos termos “corpo” e “movimento”. O autor acredita que naquele contexto estas expressões já não permitiam uma vinculação clara e direta com a cultura: “tanto a expressão corpo como movimento exigem tratamento conceitual, no bojo do qual podem assumir um significado que transcenda ou não sua conotação biológica-naturalista” (ibid, 2005, p. 97). Assim, o autor indica que academicamente se pode assumir muitas compreensões de corpo já construídas socialmente (inclusive a compreensão biológica, técnica

e instrumental) e isto permite que qualquer indivíduo possa construir uma argumentação a partir delas.

Para tanto, se a cultura corporal emerge e se modifica no âmbito da coletividade, ela é uma relevante manifestação da esfera social escolar. “A expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (SOARES, 1992, p. 26). Contudo, há formas de propor essa assimilação e a compreendida pela cultura corporal está sintonizada com uma perspectiva crítica, reflexiva, voltada à produção da autonomia do indivíduo e esta autonomia “é facilitada quando se estimula o aluno a participar das discussões e reflexões em aula” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 41).

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 32) apontam que em contexto de crescente predomínio midiático, esta assimilação crítica da cultura corporal é relevante, pois “a atuação da mídia é crescente e decisiva na construção de novos significados e modalidades de entretenimento e consumo”. Estes significados poderiam ser destinados a uma modalidade esportiva, a saúde ou mesmo para reproduzir um conjunto de informações sobre determinado modelo de beleza corporal. “Informações nem sempre corretas, nem sempre confiáveis, mas que se sobrepõem pela baixa capacidade crítica da maioria dos telespectadores e leitores” (BRASIL, 1998, p. 32).

Darido e Rangel (2014) também discutem a necessidade do professor de Educação Física estar atento à influência exercida pela mídia no imaginário dos alunos. Em seus apontamentos elas caracterizam a mídia como objeto de ensino e aprendizagem “tanto como meio (educar com mídia) quanto como fim (educar para a mídia). Nossa finalidade deve ser a capacitação dos alunos para uma apreciação crítica em relação à ela ” (ibid, 2014, p. 111). Esta criticidade auxilia o indivíduo a reconhecer produtos, serviços propagados pela mídia por meio de associações a saúde, a moda, a sensualidade e a necessidade. “Essa forma de usar o corpo na publicidade parece ter implícita a intenção de fazer a associação do produto industrial” (GONÇALVES, 1994, p. 31). Deste modo a mídia influenciada pelo mercado capitalista gera nos indivíduos a compreensão de corpo como produto de consumo.

Os PCNs das séries finais do Ensino Fundamental reforçam as proposições dos PCNs das séries iniciais de 1997. Sugerem a introdução das abordagens “psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e críticas no espaço do debate da Educação Física” na estruturação dos processos de ensino e aprendizagem. Este caminho sofre alterações com o documento do PCNs propostos para o Ensino Médio, publicados nos anos 2000. Organizados por áreas do conhecimento, a Educação Física passou a integrar a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Na sessão específica do componente curricular de Educação Física é possível

identificar a preocupação do Estado com os índices de adiposidade e desempenho motor dos indivíduos.

A incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares e com oportunidades reduzidas de movimento, leva-nos a pensar na retomada da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde (BRASIL, 2000, p. 35).

Evocavam-se iniciativas contra os efeitos do não movimento, ou movimento de pouca intensidade associadas aos novos hábitos adquiridos pelo contexto sociocultural da população. Recai sobre o professor do componente curricular de Educação Física a tarefa de elaborar estratégias para amenizar esta situação pontuada pelos PCNs. Cabia a ele “elaborar um planejamento envolvente e coerente com os objetivos do seu trabalho” (BRASIL, 2000, p. 35) que pudesse estimular o condicionamento dos indivíduos.

Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 2000) evocam que o professor resgate todo o conhecimento referente ao desenvolvimento de qualidade de vida vivenciado em sua graduação e os utilize em sua profissão para o desenvolvimento de programas que “valorizem o aprendizado e a prática de exercícios de elevação e manutenção da frequência cardíaca em limites submáximos, alongamento e flexibilidade, relaxamento e compensação, com o objetivo profilático” (BRASIL, 2000, p. 36). Espera-se que o professor, em sua atividade profissional, utilize todo o seu conhecimento no desenvolvimento de programas com vistas a desenvolver no corpo do aluno um efeito preventivo a disfunções oriundas do sedentarismo e da baixa taxa de exercícios identificados em uma grande proporção dos alunos.

Neste contexto, o corpo passou a ocupar o espaço de modelo ou figura representativa de saúde por meio do componente curricular Educação Física, aos professores cabia “recuperar o prestígio perdido nas últimas décadas, propondo e desenvolvendo projetos de ação que realmente alcancem os objetivos do Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 35). Os PCNs não desprezam o caráter cultural e social da Educação Física, mas propõem que o professor desenvolva junto aos indivíduos uma nova configuração da cultura corporal preocupada com a qualidade de vida. Reafirmam, nesse sentido, que a configuração da Educação Física parte do arcabouço crítico e reflexivo já desenvolvido durante suas proposições ao ensino fundamental. Assim, “a tomada de decisões para sua autoformação passa, obrigatoriamente, pelo cabedal de conhecimentos adquiridos na escola. A Educação Física tem, nesse contexto, um papel fundamental e insubstituível” (BRASIL, 2000, p. 37). Abre-se a possibilidade de aproveitar as habilidades e interesses dos alunos em determinadas modalidades esportivas ou não esportivas para estimular a prática e aprofundamento das mesmas.

Todavia, esse conteúdo ressuscitou discursos biológicos inculcados pela aptidão física. Muitos pesquisadores passaram a sugerir um currículo para a Educação Física visasse “informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos com a finalidade de favorecer o estilo de vida ativo, ou seja, alcançar e manter o corpo jovem idealizado” (NEIRA, 2009, p. 86). O autor aprofunda a reflexão, alertando à compreensão de consumo do corpo ao identificar que o mercado potencializou o discurso de vigor e estética do “corpo saudável” a ponto de comercializá-lo como algo que não possa “simplesmente ser adquirido de uma vez por todas. É necessário mantê-lo, cuidá-lo, cultivá-lo ao longo da vida e, obviamente o currículo terá [...] conteúdos relativos à nutrição, ao exercício, à vida natural” (ibid, 2009, p. 85).

Ressalva-se que os PCNs (2000, p. 37) não defendem a hegemonia do conteúdo esportivo nas aulas do componente curricular de Educação Física. Reconhecem, contudo, que a preferência do conteúdo esporte está relacionada à formação de “uma bagagem de conhecimentos, alicerçadas, majoritariamente, nos conhecimentos de ordem técnica (disciplinas esportivas)” que o professor recebia em seu tempo e sua formação. Para os alunos, professores e currículos assumirem essa nova perspectiva de Educação Física significa romper com uma cultura escolar crítica e reflexiva já instituída.

Mediante esta situação e possível preferência de alunos por determinadas modalidades esportivas e competições interescolares, passou-se a recomendar que prováveis equipes existentes possam se desenvolver tecnicamente em espaço escolar por meio de atividades extracurriculares, pois “o esporte deve encontrar o seu lugar na escola, através de uma proposta que atinja a todos os alunos” (BRASIL, 2000, p. 37). Assim, o esporte pode ser um dos conteúdos (como já delimitado pela cultura corporal nos PCNs de 1997), e quando ele estiver sendo desenvolvido em aula deve estar acessível a todos, distante da *performance*.

Neste contexto, pontua-se que durante as aulas de Educação Física “o professor deve cumprir o seu papel de mediador, adotando a postura de interlocutor de mensagens e informações” (BRASIL, 2000, p. 38) e não um técnico. Cabe a ele “entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano para o bom desempenho do seu papel de educador” (ibid, 2000, p. 38), favorecendo a comunicação e interação entre os alunos. Esta comunicação é reconhecida pelas relações corporais, percebendo o corpo como aquele que é capaz de “ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui” (ibid, 2000, p. 38).

Acerca da comunicação corporal entre os indivíduos, pode-se dizer que ela “tende a acontecer quando estes têm a consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade” (BRASIL, 2000, p. 38). Logo, a comunicação corporal tanto entre alunos, quanto entre professores e alunos, necessitará de uma sensibilidade quanto as intencionalidades ali projetadas. Assim, os PCNs sugerem que os professores fiquem atentos as intencionalidades expressas pelos corpos dos alunos, a atenção também deve estar direcionada a não tornar a aula em um limitado repertório de gestual técnico corporal, caracterizadas por Darido e Rangel (2014) como muito próximas da perspectiva higienista. Preocupações também expressas nos PCNs por meio da sentença: “dessa forma, o corpo acabará imobilizado, sem reações, sem vibrações, tornando as ideias conservadoras, tensas e rígidas” (BRASIL, 2000, p. 38).

Por este motivo os PCNs (BRASIL, 2000, p. 39) sugerem o desenvolvimento social do corpo, o qual pode ser verificado na afirmativa: “no que diz respeito à Educação Física, a conduta motora de um indivíduo depende do papel social que aquele desempenha”. Os PCNs (BRASIL, 2000) sugerem que as habilidades propostas para o componente curricular de Educação Física contemplem a representação e a comunicação, que desenvolvam a autonomia, o senso crítico do aluno. Acrescentam-se habilidades quanto a investigação e a compreensão (do funcionamento do organismo humano, o desenvolvimento de suas valências físicas e de aptidão física e qualidade de vida). Por fim, a contextualização sociocultural (as quais se referem a compreender e reconhecer a diversidade tanto nas manifestações da cultura corporal quanto nos níveis de sua expressão, desempenho enquanto linguagem).

Pode-se constatar, deste modo, que embora os PCNs do ensino médio manifestem apoio ao desenvolvimento de uma aula de Educação Física na qual se desenvolva o interesse do aluno pela manutenção de sua qualidade de vida pelo viés da saúde, é relevante evidenciar que estas proposições se afirmam ainda pertencentes à perspectiva da cultura corporal. Com base neste enunciado, a perspectiva da cultura corporal teria recebido mais um enfoque, ou ainda, um novo ponto de chegada que o aluno deveria atingir, pois o aluno deveria alcançar a autonomia dos cuidados com o corpo, saúde e suas relações socioculturais, valendo-se do arcabouço de conhecimentos desenvolvido ao longo das etapas da educação vivenciadas pelo educando.

O discurso seria confortante se de fato a aptidão física estivesse voltada à saúde como sugeria a perspectiva da cultura corporal. Intensificou-se o discurso mercadológico e de consumo do estado corporal camuflado de saúde. Gerou-se uma compreensão de corpo enquanto produto de consumo, mas não qualquer corpo. O objeto visado nesta compreensão é o corpo jovem, logo, o corpo enérgico, vigoroso, sem representações dos desgastes fisiológicos de idade divulgada pela mídia.

Confirma-se uma constatação já identificada em Soares *et al.* (1992), que este componente curricular ao objetivar estudar e desenvolver a aptidão física acabou contribuindo “para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (ibid, 1992, p. 36). Embora o discurso de enfoque crítico e reflexivo da aptidão física fizesse parte da cultura corporal no texto emergente das políticas de currículo da Educação Física, na prática acabou influenciando o retorno de aspectos biológicos e de performance esportivas que ainda não haviam sido totalmente superados. Como consequência, alavancou “um enorme mercado de consumo estimulado pela mídia por meio de programas específicos, publicidade, socialização de formas de comportamento e, sobretudo, modelos de estética corporal” (NEIRA, 2009, p. 85). Logo, os ideais estéticos, de representação de vigor e vitalidade corporal impulsionaram o consumo de produtos e serviços, demarcando a compreensão do corpo enquanto consumo.

Na sequência das políticas de currículo, em 2013 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs). As menções ao corpo e seu desenvolvimento biológico e intelectual se estendem a toda educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Dadas as proposições dos PCNs (BRASIL, 2000) é possível identificar o retorno de algumas discussões dualistas que exigiram novos esforços das Diretrizes para amenizar os efeitos gerados pelo estímulo da aptidão física nos últimos 13 anos. As DCNs apresentam o propósito de educação do Ensino Médio: “possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos” (BRASIL, 2013, p. 147).

Um destes esforços exemplifica-se na menção sobre a compreensão de cultura manifesta pelas DCNs, bem como sua influência no processo de ensino e formação humana.

Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada (BRASIL, 2013, p. 162).

É evidente que as DCNs visam a formação do indivíduo em uma perspectiva integral, pois ainda estimula a reflexão crítica quanto aos símbolos e representações culturalmente construídos ao longo do tempo “os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais

de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações” (BRASIL, 2013, p. 162). Nesta formação integral “evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico” (BRASIL, 2013, p. 162). Nesse sentido, é possível identificar críticas à dimensão estritamente físico-corpórea da Educação Física, pois a dimensão emocional e afetiva ainda enfrentava dificuldades em ser desenvolvida na escola. Mais ainda, a dimensão físico-corpórea, afetivo e emocional estavam erroneamente associadas como tarefas exclusivas do componente curricular de Educação Física. Afirma-se, então, que “o crescimento intelectual e afetivo não se realiza sem um corpo” (BRASIL, 2013, p. 167). Logo, o corpo não somente está sob aprendizagem como “é” aprendizagem e por consequência o indivíduo não tem um corpo, mas “é” seu corpo, desvelando a compreensão do corpo sujeito.

Assim, o professor do componente curricular de Educação Física deve estar atento para desenvolver o “educando nas suas múltiplas dimensões, intelectual, social, física e emocional e situá-las no âmbito do contexto sociocultural em que educador e educando estão inseridos” (BRASIL, 2013, p. 167). De acordo com esta política de currículo, todos os professores devem contemplar estas dimensões de ensino e aprendizagem em suas práticas educativas, com o fim de construir a autonomia do aluno.

A política mais recente em cenário nacional é Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída e regulamentada pela Resolução CNE/CP n. 2/2017. Nesta resolução é identificável o quadro referencial teórico, bem como perspectiva que esta política adota. Demarca-se a formação integral do indivíduo por meio dos seguintes direitos e objetivos a serem desenvolvidos para os estudantes da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 4-5).

A exposição na íntegra dos objetivos desta política à educação básica tem por finalidade confirmar a perspectiva de formação integral do indivíduo, pois não é possível apontar aspectos críticos e reflexivos sobre cultura, cultura corporal e corpo em objetivos pontuais. Todos os objetivos e direitos propostos são construídos com múltiplos aspectos, logo, pode-se verificar que o indivíduo aqui é reconhecido enquanto sujeito histórico, mas que não somente reconhece as estruturas e representações sociais, culturais, históricas e econômicas, mas também exercerá suas funções sociais com autonomia a partir da consciência coletiva. É perceptível a repetição da afirmativa quanto à formação integral do indivíduo visualizada nas DCNs de 2013.

A Resolução CNE/CP n. 4/2018 (BRASIL, 2018a) institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e esta etapa fundamenta-se no parecer CNE/CP n. 15/2018 (BRASIL, 2018b)³⁸. O documento teve seu conteúdo organizado em áreas de conhecimento e competências³⁹. A fim de constituir-se efetivamente como política curricular colaborativa e território descentralizado de poder, a BNCC conta com a colaboração dos docentes e instituições escolares de todo o território brasileiro. O Art. 5º, § 2º, orienta o planejamento e organização da referida política: “a implementação da BNCC-EM deve superar

³⁸ Para dar corpo a discussão quanto a BNCC, são utilizados uma resolução, um parecer e uma versão em construção da BNCC para o ensino médio datadas do ano de 2018, logo, para diferenciá-las na pesquisa adotou-se a extensão “a”, “b” e “c” na referência e apresentação de seus trechos no presente texto. Leia-se:

-Resolução CNE/CP n. 4/2018, de 4 de dezembro de 2018 como (BRASIL, 2018a);

-Parecer CNE/CP n. 15/2018, de 17 de dezembro de 2018 como (BRASIL, 2018b);

-Versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, homologada em 2018 como (BRASIL, 2018c).

³⁹ “Art. 3º A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 3-4)

a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada” (BRASIL, 2018b, p. 5).

A BNCC organiza-se em quatro áreas de conhecimento definidas no artigo 10º da Resolução CNE/CP n. 4/2018: “I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2018a, p. 6). O componente curricular de Educação Física compõe a área de Linguagens (BRASIL, 2018c) e o foco desta área é definido no parecer CNE/CP n. 15/2018 como:

[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018b, p. 12).

No âmbito do ensino médio, a área da linguagem assume a responsabilidade de “propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais” (BRASIL, 2018c, p. 482). Por sua vez, o componente curricular de Educação Física deve explorar a linguagem por meio do “movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas” (BRASIL, 2018c, p. 483), evidenciando o contexto de origem e de desenvolvimento destas manifestações da linguagem corporal.

O corpo, na BNCC (BRASIL, 2018c), constitui-se em espaço de reflexão, ou seja, deve ser um espaço para além das experimentações e ampliação reflexiva das Diretrizes de 2013. Deste modo, os indivíduos estarão “aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde” (BRASIL, 2018c, p. 484). São estabelecidos sete competências específicas para as linguagens e suas tecnologias para o ensino médio.

A primeira competência se compromete em desenvolver a compreensão das diversas linguagens e manifestações culturais com a finalidade de “mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social” (BRASIL, 2018c, p. 490). Já a terceira competência refere-se à utilização das diversas linguagens a fim de exercer “autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa e ética” (BRASIL, 2018c, p. 490). Nesse cenário, a Educação Física, enquanto linguagem, é contemplada como discurso sobre corpo e movimento.

Especificamente dirigida à Educação Física, a quinta competência visa a desenvolver a compreensão dos “processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2018c, p. 495). A proposição da Base é que os alunos construam e ampliem de forma crítica o conjunto simbólico da linguagem corporal, ou ainda, atribuam sentido a esta linguagem de forma crítica e democrática, valorizando a diversidade. A BNCC sugere que o aluno tenha suas experiências práticas de conteúdo “acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens” (BRASIL, 2018c, p. 495).

Nesta competência, os conteúdos estruturantes da cultura corporal são abordados como “conjunto de práticas corporais”, também foram acrescentados outros conjuntos: “jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura” (BRASIL, 2018c, p. 495). O termo “cultura corporal” não foi identificado, podendo-se compreender que o corpo e as habilidades técnicas, expressivas, sociais e culturais foram unificados na compreensão do corpo enquanto linguagem.

A sexta competência anuncia uma maior exigência quanto à utilização do arcabouço crítico e reflexivo sobre os conteúdos, estes podendo partir inclusive do campo estético cultural, o qual necessitará de prévia contextualização das “linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa” (BRASIL, 2018c, p. 496). O protagonismo se refere à capacidade dos indivíduos compreenderem as diversas linguagens (tanto artísticas quanto socioculturais) e apreciá-las a partir de critérios estéticos. “É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes” (BRASIL, 2018c, p. 496). Estes critérios estéticos são aqueles que deram origem às manifestações, seu contexto e até mesmo efeito social do período em que decorreram. Estes devem ser os “baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos” (BRASIL, 2018c, p. 496).

Na sétima competência é possível verificar o estímulo quanto as práticas das linguagens “no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos” (BRASIL, 2018c, p. 497). A BNCC considera que o ambiente digital tem acrescentado e até desenvolvido alterações nas práticas das linguagens, assim faz-se relevante conduzir a reflexão para este espaço que também fomenta a

cultura do aluno. Este fomento cultural na linguagem do aluno pode se dar em diversas esferas, e ainda de forma mais ou menos estimulante à movimentação corporal. A tendência ao não movimento corporal é um exemplo pontual de uma alteração não positiva em favor da expressividade e cultura corporal. Já a exposição da imagem do corpo pode seguir por caminhos positivos ou não. Por isso a reflexão crítica de corpo se faz relevante na percepção das demandas positivas e negativas que circundam um indivíduo na sociedade.

Nesta política curricular é possível identificar a não segregação dos conhecimentos, nem compreensões isoladas do corpo enquanto biológico, utilitário, instrumental e consumo. A perspectiva da formação integral dos indivíduos presente propicia a identificação de aspectos higiênicos, nutritivos e de saúde, mas também os históricos, sociais e culturais do corpo ao longo de seu texto. Já não é possível se referir a corpo sem acrescentar o termo indivíduo/sujeito, logo, não existe indivíduo sem o corpo, nem corpo sem o indivíduo. Corpo e indivíduo se constituem identitariamente por um contínuo processo de reconhecimento e autonomia pautados na historicidade, cultura e relações sociais.

É possível verificar ao longo deste capítulo que algumas das compreensões de corpo mencionadas no segundo capítulo são identificáveis nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física. As políticas mais recentes ainda empenham esforços para elaborar criticamente a compreensão de indivíduo quanto a instrumentalidade e caráter biológico do corpo. Infelizmente, alguns destes esforços mais críticos tiveram mais sucesso no campo de fundamentação teórica e encontraram dificuldades em sua implementação pedagógica. A verificação quanto as compreensões identificadas nas políticas curriculares da educação básica para o componente curricular de Educação Física serão abordadas nas considerações finais a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre a Teoria Crítica e a Teoria Culturalista - Teoria Pós-crítica, permite a este estudo reconhecer o corpo enquanto um constructo cultural, como um fenômeno historicamente construído. Estas compreensões emergiram de contextos socioculturais marcados por necessidades e interesses emergentes de seu espaço-tempo. Logo, o corpo traz marcas oriundas de diversos processos de formação cultural, especialmente a partir da modernidade, em que o corpo passa a ser produzido intencionalmente.

Considerando inicialmente o caráter dualista atribuído ao corpo ao longo do tempo, esta pesquisa definiu o componente curricular de Educação Física e as políticas de currículo nacionais a ele dirigidas como campo de análise e de identificação das compreensões de corpo. A problemática que orientou este contexto investigativo foi assim definida: que compreensões de corpo manifestam as políticas curriculares do componente de Educação Física? Para perseguir esta problematização, definiu-se o objetivo: identificar as compreensões de corpo materializadas/expressas nas políticas curriculares do componente de Educação Física. Este objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos: a) levantar as produções acadêmicas disponíveis que abordam a temática desta pesquisa; b) demarcar o campo teórico conceitual sobre corpo e cultura e c) indiciar as compreensões de corpo presentes nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física.

Para alcançar estes objetivos e contemplar o problema e objetivo geral, esta pesquisa estruturou-se em três capítulos. O primeiro capítulo tinha como objetivo expor os primeiros passos quanto a definição do objeto de estudo, bem como, seus procedimentos metodológicos e bibliográficos adotados para a realização da presente pesquisa. Perseguiu também a seguinte inquietação: o que apresenta o quadro de produções científicas sobre o objeto corpo nas políticas curriculares do componente de Educação Física?

A produção de dados se deu pela consulta na plataforma do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, estendendo-se à Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Teses e Dissertações, quando as teses ou dissertações selecionadas não estavam disponíveis para consulta ou *download*. A busca se orientou a partir de seis descritores: cultura corporal; Educação Física e cultura corporal; escola e cultura corporal; corpo e Educação Física; corpo cultura corporal e por fim, currículo e Educação Física. Este levantamento possibilitou uma análise quantitativa e qualitativa que auxiliaram na formulação do problema, bem como em uma construção teórica e metodológica preliminar.

No segundo capítulo foi construída a compreensão teórico-conceitual de cultura e corpo necessária para a análise, interpretação e compreensão das políticas curriculares nacionais da Educação Física do 3º capítulo. O primeiro movimento do capítulo foi motivado pela necessidade de identificar na bibliografia as compreensões de corpo presentes nas configurações sociais anteriores e auxiliar em possíveis identificações destas compreensões que ainda possam se fazer presentes em nossas atuais configurações sociais e políticas curriculares.

Logo, este primeiro movimento se orientou pela pergunta: que compreensões de corpo manifestam as configurações sociais que nos antecedem? Foram identificadas as compreensões dualistas de corpo (platônicas: corpo físico sensível que obscurece a alma inteligível; aristotélicas: corpo separado da alma que oferece experiencição do sensível; Idade Média: corpo pecado fonte de imoralidade e desejos que devastam a alma; Modernidade e dualismo cartesiano: corpo máquina ou veículo que capta sensações nocivas à verdade e pureza da superioridade da alma; Modernidade e o Movimento Renascentista: corpo biológico fortalecido em seus aspectos anatômicos, fisiológicos, cinestésicos e da performance de movimento; Modernidade e Iluminismo: corpo instrumental e utilitário à produção mercantil, necessidade de disciplinar o corpo fisicamente e moralmente para reforçar o trabalho manual como inferior e castigo ao indivíduo que não pode desfrutar do trabalho cognitivo; Modernidade crítica: corpo envolto de subjetividades que o tornam um prolongamento do indivíduo). Logo, é possível reconhecer que aspectos destas compreensões não desapareceram de nossas atuais configurações sociais e culturais, algumas, inclusive, mantêm-se presentes em ambientes e situações mesmo que de forma subjetivamente sutil, mas com frequência suficiente para o seu não esquecimento.

O segundo movimento do capítulo dirige-se ao esclarecimento: o que se compreende por corpo e cultura nesta pesquisa? Neste sentido, a pesquisa reforça seus pressupostos teóricos socioantropológicos para determinar que o corpo é um constructo que emerge da cultura e seus enlances sociais. Tal constructo se dá por meio da cultura compreendida como uma teia de símbolos e significados atribuídos a manifestações materiais e imateriais que conferem determinado sentido naquela configuração social e estes sentidos se modificam à medida que enfrentam modificações no espaço-tempo. Logo, se o corpo é um constructo cultural, é também por meio da cultura que o corpo se apropria da condição de homem humanizado.

A fim de aprofundar a relação entre corpo e cultura, o terceiro movimento do segundo capítulo, empenhou-se em responder: como se estabelece a relação construtiva entre corpo e cultura a partir de um contexto socioantropológico? Para estabelecer a discussão acerca desta relação construtiva socioantropológica entre corpo e cultura recorreu-se a Mauss (2017),

Bourdieu (1979, 1989), Geertz (2008) e Merleau-Ponty (2006), compreendendo que o processo incidente da cultura sobre o homem ocorre desde seu nascimento e persiste até o último dia de sua vida. Entretanto, os significados e símbolos atribuídos pelo homem para os mais variados momentos de seu cotidiano vão se modificando ao ponto que o contexto ou uma necessidade específica do homem propicie a transformação dos antigos sentidos. Compreende-se que o corpo se modifica e é modificado pela cultura em um constante processo de ressignificação.

No terceiro capítulo o objetivo foi perseguir as compreensões de corpo e cultura corporal presentes nas políticas curriculares do componente de Educação Física. Para estruturar o quadro investigativo deste capítulo foram estabelecidas duas questões investigativas, a iniciar por: que representações de corpo podem ser identificadas nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física?

Para cumprir tal desafio, o capítulo foi dividido em quatro sessões, a primeira abordou o currículo e suas políticas, a partir de pressupostos da teoria crítica pautados em Moreira e Silva (2013), Lopes e Macedo (2013), Sacristán (2013) Arroyo (2013). Estes pesquisadores das políticas curriculares e do currículo consideram sua não neutralidade, ou seja, o currículo é um território que reflete o controle e o poder sobre a formação dos indivíduos. Por meio deles foi possível identificar que, por muito tempo, o currículo refletiu relações de poder entre classes, forneceu condição de manutenção da divisão econômica e de acesso ao conhecimento não reflexivo. Logo, a classe dominante determinava não só os tipos de conhecimentos dispostos a classe dominada como também a forma com que eles seriam desenvolvidos. Transformações na composição do currículo só foram possíveis a partir da emergência das teorias críticas e culturalistas que reivindicavam o direito de acesso do povo a um conteúdo e perspectivas críticas e reflexivas de ensino.

Na segunda sessão procurou-se evidenciar como a Educação Física, conhecida ainda pelo termo ginástica, constitui-se em uma necessidade social e cultural de incorporação para a escola do período. Para dar corpo a esta discussão recorreu-se a *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução publica* (BRASIL, 1883). Nesta discussão, pode-se identificar que a inclusão da ginástica no ambiente escolar se pautava na necessidade higienista do período em disciplinar os indivíduos por meio do controle corporal e da educação moralizadora, a fim de ampliar os aspectos de civilidade do povo brasileiro. Logo, a prática da ginástica era identificada pelo governo imperial como essencial para gerar o vigor, aspectos de saúde, moralidade e civilidade nos indivíduos.

Nesta reforma é possível visualizar uma compreensão biológica de corpo pautada na perspectiva higienista, proveniente dos métodos ginásticos europeus. A prática da ginástica

necessitaria ocorrer em um momento específico de aula, não podendo ser o de intervalo dos alunos e se estendia ao gênero masculino e feminino. Esta reforma sugere como o governo deveria proceder quanto à capacitação dos primeiros instrutores deste novo conteúdo escolar. Esta capacitação dar-se-ia de forma direta, por meio de instrutores europeus de ginástica trazidos ao Brasil para auxiliar na formação de instrutores locais.

A terceira e quarta sessões perseguem a questão investigativa: que representações de corpo podem ser identificadas nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física? Primeiramente é necessário apontar que as compreensões de corpo podem ser identificadas nas políticas de currículo do componente curricular de Educação Física. Essa identificação só foi possível por meio da reflexão construída no segundo capítulo. Quanto às políticas curriculares do componente de Educação Física, foi possível identificar um movimento de “ir e vir” na identificação das compreensões de corpo. As compreensões que demarcaram fortemente este componente curricular a ponto de se configurarem em paradigmas ainda não totalmente superados são: corpo biológico, utilitário, técnico, instrumental e disciplinado.

A Constituição de 1937 expandiu os exercícios ginásticos às escolas de todos os níveis da educação nacional, sendo uma exigência para que os ambientes educacionais obtivessem autorização de funcionamento. No Estado Novo, a Educação Física se orientou por compreensões ainda mais disciplinadoras e instrumentalizadoras do corpo, ao focar na valência da força e demais habilidades de vigor e combate que preparavam os indivíduos para atuarem em possíveis situações de defesa da nação. A LDBEN n. 5.692/71, organizou o ensino de 1º e 2º graus, nesse contexto de ensino de caráter técnico e instrumental, a Educação Física se voltou ao aperfeiçoamento esportivo e ginástico, enquanto que ao corpo foram reforçados os aspectos utilitário e instrumental unicamente para o “fazer”, e este era percebido como inferior às atividades cognitivas. Evidente aqui também foram as prerrogativas do currículo quanto à manutenção do *status quo*, em que à classe dominante as atividades corporais eram determinantes de vigor físico – pois trabalhavam com o esforço cognitivo - já às classes desfavorecidas restava o esforço físico enquanto trabalho e nestes o corpo se figurava como inferior, o trabalho físico e manual era concebido como castigo.

As políticas e legislações educacionais que emergem ao fim do período do Estado Novo imprimem nova tonalidade à Educação Física. O contexto teórico-educacional emergente nos anos 1980, pautado na teoria crítica, permitiu identificar o surgimento de uma perspectiva de ensino da Educação Física denominada como “cultura corporal”. A LDBEN N. 9.394/1996 a mantém como componente curricular da Educação Básica, acrescentando a proposição de que se

consERVE um núcleo comum e uma parte diversificada de conteúdos, a fim de valorizar as características socioculturais de cada região do país. Isto se tornou relevante para que os conteúdos do componente de Educação Física não partissem somente da experiência do professor enquanto ex-praticante de exercícios esportivos ou militares, mas contemple uma formação pedagógica orientada de forma teórica e reflexiva, levando em conta a realidade local dos estudantes.

Estas transformações manifestas ficam mais evidentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997; 1998) em que o corpo é compreendido como expressão cultural, o que difere significativamente de uma compreensão fisiológica de organismo. A cultura corporal foi uma perspectiva emergente do debate da teoria crítica na educação básica brasileira, todavia, ela se estruturou especificamente no componente curricular de Educação Física mencionada pela primeira vez pelos PCNs de 1997. O corpo era proposto não como um conteúdo específico, mas sim enquanto um dos três grandes blocos de conteúdo, e aí já é possível identificar o caráter plural com que o corpo é percebido nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998). O ensino dos conteúdos perpassa por tratamentos conceituais, procedimentais e atitudinais. A autonomia dos indivíduos se desenvolveria pelo conhecimento desenvolvido na Educação Física escolar.

Nesta autonomia foi acrescido o incentivo pela iniciação ou manutenção da aptidão física, evocados pelos PCNs (BRASIL, 2000). Ocorre a proposição de uma aula elaborada por um programa de exercícios físicos com vistas a saúde, mas sem abandonar o caráter crítico e reflexivo do conhecimento. A preocupação emitida por esta edição dos PCNs quanto aos índices crescentes de sobrepeso, problemas cardíacos e sedentarismo infantil refletidas na proposição de aulas que se estruturassem enquanto programas de treinamento, mas que não desapressassem o caráter cultural e reflexivo da cultura corporal, acabou se constituindo de uma difícil tarefa ao professor de Educação Física. O componente de Educação Física, que por tantos anos teve seu objeto relacionado a compreensões biológicas, técnicas e utilitárias de corpo, vivenciava seus primeiros passos em direção ao teor crítico e reflexivo dos conteúdos. Contudo, esta caminhada foi novamente tendenciada aos aspectos biológicos, inaugurando também a primazia em favor da estética, vigor e figuração da saúde corporal nos indivíduos

Somente em 2013 as DCNs puderam discutir e refletir uma nova compreensão crítica de corpo, expoentizada por meio da BNCC (BRASIL, 2018). Por meio desta política e sua perspectiva de formação integral dos indivíduos foi possível identificar que já não é mais possível dissociar o corpo e dos demais conteúdos, enquanto conhecimento específico e unitário. Essas proposições curriculares apontam reflexões quanto ao corpo e a cultura corporal

a partir da diversidade de suas manifestações, mas não as delimitam em campo específico de argumentação. Logo, nesta política já não se visualiza o termo “cultura corporal”, pois pressupõe que não existe uma cultura especificamente corporal e outra supostamente conceitual ou expressiva. Reconhece-se que corpo é cultura e que ambos se constroem mutuamente pela rede de significados e símbolos compartilhados. Também é visível o não abandono dos cuidados quanto aos hábitos de higiene, nutrição, saúde e movimentação do corpo.

Neste retorno à tradição da Educação Física, foi possível identificar interesses externos à escola na trajetória da Educação Física como determinantes na constituição de seu currículo. Fica evidente o fato de que não só é possível identificar as compreensões de corpo manifestas nas políticas curriculares do componente de Educação Física, como também se pode constatar que essas refletem a função social e os limites deste componente curricular na construção de sua própria identidade.

Neste contexto, foi possível verificar que por um longo período houve intencionalidades do Estado em desenvolver docilidade, moralidade, força de combate, utilitarismo e performance do corpo. Estas intencionalidades, por diversas vezes, figuravam interesses de classe, produção, poder e controle de grupos favorecidos em relação ao grande contingente populacional de indivíduos não favorecidos socialmente e economicamente. De forma alguma este estudo rejeita os campos teóricos e científicos que hoje compõem a Educação Física em geral e desempenham esforços quanto ao desenvolvimento técnico de movimento, valências físicas e fisiológicas, mas reitera que não cabe a Educação Física escolar perseguir os objetivos destas áreas de performance.

Na trajetória de constituição da Educação Física Escolar foram percebidas, em maior número, às compreensões originadas de iniciativas governamentais para o desenvolvimento da educação corporal, da moralidade e do civismo e que acabaram por fomentar fortemente o estereótipo do corpo biológico, técnico e instrumental. O predomínio desses estereótipos assombrou e dificultou as possibilidades da Educação Física escolar demarcar seus objetos de estudo. As novas proposições curriculares do Estado para um corpo sujeito, crítico, reflexivo e cultural na Educação Física brasileira ainda enfrentam a tradição e os paradigmas decorrentes deste longo período. Embora se identifique a persistência dessas tradições de corpo, contudo, vislumbram-se formas reflexivas em vista da autonomia corporal que reconheça a potencialidade da cultura e seus aspectos incorporados pela linguagem, expressividade e interação deste sujeito com o seu contexto social.

Cabe agora aos docentes e aos pesquisadores da Educação Física explorar as pautas reflexivas provindas das compreensões socioantropológicas do ser humano. Se a cultura e o

contexto social estão em constante movimento, não poderia o corpo, enquanto seu constructo cultural, permanecer imobilizado. Neste sentido, cabe à Educação Física Escolar a postura de constante leitura dos contextos sociais e suas angústias, bem como, a vigilância para que este componente não retorne a condição de servir a interesses de pequenos grupos privilegiados por meio de proposições curriculares de controle, adestramento e disciplinamento dos corpos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. **Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola**: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física escolar. 2016. 199 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **História da Educação Física no Brasil: currículo e formação superior**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**; nº 23, p 24-34, 2011.

BATTISTI, César Augusto. Descartes. In: MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED- Pr., 2009.

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física**, UEM; Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. Revista **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

BRANDÃO, Rodrigo. Rousseau. In: MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED/PR., 2009.

BRASIL, Palácio do Rio de Janeiro. **Reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte**. Rio de Janeiro, 17 de set. de 1851. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html> Acesso em: 06 de jul., 2020.

_____, Palácio do Rio de Janeiro. **Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte**. Rio de Janeiro, 17 de fev. de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 06 de jul., 2020.

_____, Câmara dos Deputados; Comissão de Instrução Pública. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Parecer e projeto. Sessão 2, Rio de Janeiro, de 12 de set. do ano de 1882, nº 224. Páginas 378. Publicada em 1883. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242356> Acesso em: 20 de set., 2019.

_____. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 de nov. 1937. Republicado em 19 de nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 28 de set. 2019.

_____. Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 20/4/1939,

Página 9073. Retificada em 20 de abr. de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 06 de jul. 2020.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF- 12 de ago. do ano 1971, Página 6377. Retificada em 18 de ago. do ano de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 27 de abr., 2019,

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Senado Federal**; Secretaria Especial De Editoração E Publicações Subsecretaria De Edições Técnicas Brasília, DF- 19 de ago. de 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 06 de out. de 2019

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 28 de maio, 2019,

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 30, Dez, 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1283829/do1-2017-12-22-resolucao-n-2-de-22-de-dezembro-de-2017-1283825-1283825 Acesso em: 10 de jul. 2020.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer n. 15, de 10 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 33, Dez. 2018a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/54521305 Acesso em: 10 de jul. 2020.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 120, Dez. 2018b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/222530733/dou-secao-1-18-12-2018-pg-120> Acesso em: 10 de jul. 2020.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 17 de out. de 2019.

BRITO, Carmem Lucia Chaves de. **Consciência corporal**: repensando a educação. Sprint Editora – Rio de Janeiro – R – 1996.

CARVALHO, Anderson dos Santos. **Análise dos conteúdos virtuais relativos a vídeos sobre a cultura corporal e educação física**. 2013. 104 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Ciências da Saúde: Universidade Metodista de Piracicaba

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino [et al.]. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2 ed. rev.- São Paulo: Cortez, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

COHN, Clarice, 1971. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, Naiana Thaíssa Menezes. **Corpo e estética na Educação Física escolar do ensino médio**: a visão dos alunos. 2014. 62 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. Escola de Educação Física e Desportos: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014.

CUNHA, Niágara Vieira Soares. **A Gênese e as bases teórico-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo coletivo de autores**. 2013. 112p. Dissertação (Mestrado) - Programa De Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual do Ceará – UECE.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 80. 1997. 107 p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação Física: Universidade Estadual de Campinas. 1997

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____; RIGONI, Ana Carolina Capellini; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Revista Pro-Posições**, v. 23, n. 3(69), p. 179-193, set./dez. 2010.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DESSBESELL, Giliane. **Exercícios físicos na base nacional comum curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento**. 2018. 154 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

DIAS JUNIOR, Elson Moura. **Alienação e estranhamento em Marx e a Cultura Corporal**. 2013. 180 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DÜRKS, Daniel Bardini. **Educação e políticas do corpo na modernidade líquida: desafios sociais da Educação Física**. 2016. 93 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2016.

FOUCAULT, Michael. (1975). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. (Raquel Ramallete, trad.). Petrópolis: Vozes, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas: Argos, 2006.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas**. 1. ed. [13 Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo, 1957. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica da educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. **Revista Comunicações**. Piracicaba, a. 22, n. 3, p. 145-154, 2015.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**. Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HAAS, Aline Nogueira; GARCIA, Ângela. **Ritmo e Dança**. 2 ed. –Canoas: Ed. ULBRA, 2006

JANOWSKI, Daniele Andrea. **As práticas de cultura corporal na escola: entre os significados e a obtenção do capital corporal na disciplina de Educação Física**. 2016. 166 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Paraná. Curitiba- PR, 2016.

JUNIOR, Américo Rodrigues da Costa. **Meninas na Educação Física: exclusões e participações no ensino médio**. 2016. 121 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016

KANT, Immanuel (1724-1804). **Sobre a pedagogia**. Francisco Cock Fontanella [tradução]. Piracicaba: Unimep, 1999.

KUNZ, Eleonor (*org.*). **Didática da Educação Física 4: Educação Física e esportes na escola.** Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIMA, Soraya de Oliveira. **Cultura corporal: a linguagem do corpo em uma escola de ensino médio de Manaus.** 2015. 135 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia: Universidade Federal do Amazonas.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. **A Educação Física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas.** 2013. 417 p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Maringá. 2013

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** Tradução: Paulo Neves. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

MEDINA, João Paulo Subirá, 1948-. **A Educação Física cuida do corpo e... “Mente”:** Bases para a renovação e transformação da Educação Física. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6135/4981> Acesso em: 23 de set. de 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 1908-1961. **Textos escolhidos.** Traduções e notas: Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguiar, Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **Fenomenologia da percepção.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (*org.*). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** / Suely Ferreira Deslandes; Otavio Cruz Neto; Romeu Gomes. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Vitor José da Rocha; KROPF, Simone Petraglia. Educação Física em perspectiva histórica: publicações periódicas nas décadas de 1930 e 1940, **XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social**, p, 1-11, Natal- RN, jul. de 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari 1967. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica** / Marcos Garcia Neira. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

NOBRE, Marcos (org.). **Curso livre de Teoria Crítica** [livro eletrônico]. Campinas- SP: Papyrus, 2018.

NUNES, Pâmela Pozzer Centeno; HENN, Leonardo Guedes. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**. V. 2, nº. 6, Ago. de 2013- Edição especial.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Mídia, cultura corporal e inclusão: conteúdos da Educação Física escolar. **Revista Digital** - Buenos Aires – Ano 10 – N. 77 - Outubro de 2004. Sp. Acesso: 23-08-2019. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>

OLIVEIRA, Luciane Leal de. **A corporeidade na Educação Física escolar na perspectiva do cuidado de si**. 2015. 91 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Centro Universitário La Salle. 2015.

PAGNI, Pedro Ângelo. História da Educação Física no Brasil: notas para uma avaliação. In: NETO, Amarílio Ferreira; GOELLER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter. **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

PEREIRA, Fabio Ales dos Santos. **Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero**. 2009. 198 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação: Currículo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- SP. 2009.
PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

QUEIRÓS, Vanessa. **A Lei nº 5692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações**. XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD. Curitiba, 23 a 26 de set., 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf . Acesso em: 29 de set., 2019.

RAMOS, Jair Jordão, 1907-1980. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. ed. Petrópolis: vozes, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVADOR, Gabriela Di Donato. **Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação**. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

SANTOS, Rafael José dos. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

SANTOS, Lucas Silvestre dos. **Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social**. 2017. 151 p. dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia: Universidade Estadual Paulista. 2017

SENADO FEDERAL, Agência Senado. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Redigida por Tatiana Beltrão. Publicada em 03 de mar., 2017, às 18h50min. - Atualizado em 27 de set., 2017 às 23h46 min. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura> . Acesso em: 29 de set., 2019.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Implicações da fragmentação da formação profissional de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado para as IES baianas**. 2009. 88 p. Monografia (Licenciatura em Educação Física): Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – Ba.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da; ANDRADE, Marta Mega de. Mito e gênero: Pandora e Eva em perspectiva histórica comparada. **Cadernos Pagu**, nº. 33, jul-dez. p. 313-342. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth [et al]. **Metodologia de ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

THOMAS, Jerry R. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Ricardo Demétrio de Souza Petersen [trad.] - 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TORTORA, Gerard. J.; DERRICKSON, Bryan. **Corpo humano: fundamentos de anatomia e fisiologia**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Antropologia: o homem e a cultura**. Petrópolis: Vozes, 1991.

VALENTE, Rafael do Nascimento. **Cultura do corpo e Educação Física: diálogos interculturais**. 2012. 98 p. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação: Universidade Católica Dom Bosco. 2012

VARASCHIN, Giuseppe. O contextualismo semântico na filosofia da linguagem de François Recanati. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós- Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 49-64, jan.-jun. 2016.

VAZ, Alexandre Fernandez. A filosofia na Educação Física: soltando as amarras, e a capacidade de ser negatividade. In: NETO, Amarílio Ferreira; GOELLER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter. **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

VIEIRA, M. P. Narrativas tecidas, novas metafísicas: o papel das agências multilaterais na produção de sentido para a esfera cultural. In: ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, Salvador. **Anais do Terceiro Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA, 2007. p. 1-10. Disponível em: [http://www.cult.ufba.br/enecult2007 /MariellaPitombo.pdf](http://www.cult.ufba.br/enecult2007/MariellaPitombo.pdf). Acesso em: 04 de maio 2019.

VIGARELLO, Georges (*dir.*). **História do corpo**: Da Renascença às Luzes. Georges Vigarello; Alain Corbin; Jean-Jacques Cortine. Tradução de Lúcia M. E. Orth. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

WIERCINSKI, Gilmar. **Currículo da Educação Física na educação básica**: diálogo entre prática e teoria em uma perspectiva autoarquelógica. 2016. 154 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, 2016.