

A identidade corporal nos currículos das redes públicas paulistas.

Aluna-pesquisadora: Luiza Moreira da Costa

Programa: PIBIC/CNPq

Orientador: Prof^o Dr^o Marcos Garcia Neira

O que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal. (...) um modo de fazer história, fundamentalmente ocupado (...) com uma genealogia que se volta para a observação dos corpos, para a apreensão das descontinuidades como coisas vividas e inscritas nesse lugar único e irreduzível dos indivíduos. Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas idéias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos. (...) Os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos. Produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos (FISCHER, 2001, p. 217).

[...] se quiséssemos querido fixar-lhe (ao corpo) uma data de nascimento e um domínio preciso, teria sido necessário, sem dúvida, reencontrar o aparecimento da palavra (FOUCAULT, 1986, p. 53).

1. Introdução

Uma escola capaz de preparar os indivíduos moral e fisicamente tendo por base educação de corpos, isso é, uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exhibir signos, as normas e as marcas corporais da sociedade. (GOELLNER, 2003, p. 37)

A escola, enquanto instituição privilegiada para agir na direção do processo intencional da educação, cria, propaga, repercute modelos culturais de corpos, através dos sentidos atribuídos

pela sociedade; em nome dos quais, não raro, também enfrenta e cala, mas certamente incorpora e se apropria de valores e saberes advindos de outras práticas culturais e sociais; assim, a escola, ao mesmo tempo em que é “capacitada para organizar e transmitir os saberes culturais (...) penetra e modifica a cultura da sociedade dialeticamente” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 20). Temos, portanto, trocas culturais entre a esfera escolar e a esfera social, transmitindo ritos e modelos que transcendem o próprio território da escola.

Mesmo antes da institucionalização do estudo do currículo e ainda que o termo não fosse definido, pode-se dizer que já havia especulações sobre o assunto, já que a preocupação com a organização da atividade educacional, do mesmo modo como a questão do pensar a respeito do ensinar, precede a formalização desse estudo. Posteriormente, com a necessidade de instituir o currículo como campo teórico, surge, a partir da demanda em formar especialistas, disciplinas e departamentos universitários em torno da temática ‘currículo’. Uma vez que tudo isso ocorre por meio do currículo de modo explícito, oculto ou sutil, concordamos com Tomaz Tadeu da Silva (2007), quando afirma que é no currículo que as identidades são forjadas; transpassando a preocupação somente com os conteúdos curriculares e apresentando assim, uma visão mais complexa das relações entre transmissão de conteúdos, valores e comportamentos advindos do mundo que pré-existe à criança, mediado pelo adulto, traçando, desse modo, o complexo quadro chamado Educação. Os processos educativos escolares ditam moldes do que é desejado e do que não é aos indivíduos, seja através da estrutura física da escola e dos recursos materiais disponíveis, passando pelas disciplinas e conteúdos, pelas atividades propostas, posturas e linguagens adotadas pelos adultos, etc. Para Richter e Vaz (2005), através das falas, da gestualidade e dos movimentos adotados pelas professoras e auxiliares, a cada atividade junto às crianças, como a higienização, a alimentação e o sono, que se percebem as sujeições do corpo a um modelo desejado.

Compreender tais processos constitui requisito imprescindível para se examinar o papel da escola na sociedade, como instituição de destaque na esfera social; nesse sentido, acreditamos que as concepções de sociedade e sujeito são perceptíveis ao percorrer os caminhos que as teorizações e práticas da Educação Física escolar traçou. Pensando nesse sentido, e a fim de

reconstruir uma trajetória de determinados currículos escolares, optamos por analisar duas propostas curriculares para a Educação Física propostas no século XXI para as escolas da Rede Municipal e da Rede Estadual, respectivamente, da cidade e do estado de São Paulo, com o objetivo de caracterizar, sob o a análise do discurso, a cultura corporal e as concepções de Educação Física escolar e seu desenrolar nessas escolas, além de podermos pensar os modos pelos quais os autores de tais proposições apropriaram-se dos estudos vigentes relacionadas às temáticas da pesquisa em questão, já que há possibilidade de igual acesso à produção teórica da época. O que será apresentado nesse Relatório Final constitui-se nos resultados das duas etapas da pesquisa acadêmica, nas quais buscamos compilar os principais trabalhos referentes à Educação Física e suas interfaces com as teorizações a respeito de corpo, cultura, educação e currículo; somado ao embasamento teórico referente à metodologia da análise discursiva e, finalmente, as conclusões advindas das análises das propostas curriculares.

1.1. Problema e Justificativa

Buscamos proposições curriculares enquadradas no século XXI com intuito de pensarmos de que maneira se desdobrou as conjecturas a respeito da cultura assumir a função de configurar as estruturas e organizações sociais no século passado. A partir dessa alusão, buscamos focar esse momento próximo, referente às publicações datadas do ano de 2007, no qual, balizados pelos conceitos pós-estruturalistas, não podemos compreender a identidade e a diferença fora de um sistema de significação dos quais ambos os conceitos retiram seus sentidos. Analisamos essa construção como uma questão de poder, envolto a proposições políticas, como as que estão sob o julgo analítico, as orientações curriculares.

A partir da realidade histórica de propostas curriculares da Educação Física nas escolas paulistas é possível refletir acerca da concepção e significado dado ao corpo nos âmbitos selecionados, o Municipal e o Estadual. Para tanto, é preciso situar-se no universo social da época, o que inclui, principalmente, a análise do que se entendia como educação corporal em cada currículo visto. Além de buscar compreender as propostas políticas direcionadas à Educação Física escolar, por meio de uma análise histórica da questão, há necessidade de compreender os

elementos dos discursos que assombravam os intelectuais da época (CARVALHO, 1997), e em especial, no caso em pesquisa, devemos permear as concepções de corpo ali difundidas.

2. Metodologia

O presente item destina-se a destacar e descrever as formas selecionadas pelos autores ao encaminhar e construir o processo de pesquisa utilizado nas aproximações junto ao objeto. Dentro das delimitações das propostas advindas da categoria elencada pelos autores, “pesquisa qualitativa”, o objeto a ser investigado caracteriza-se como ‘portador de consciência histórica’, segundo Lima e Miotto (2007), isso significa dizer que os pesquisadores não são os únicos responsáveis pelos sentidos atribuídos ao objeto em questão, mas sim, a totalidade das pessoas imersa no campo social, conferindo significados e intenções às construções teóricas. Seguindo os apontamentos das autoras, buscamos valorizar as delimitações dos caminhos da pesquisa com intuito de trilhar estradas não aleatórias cuja “vigilância epistemológica” (p. 44) atuou como guia na fundamentação teórica visando abordar o objeto de pesquisa de maneira justa e adequada.

Como ponto introdutório, vale destacar e justificar a escolha dos documentos analisados na pesquisa. Ambos são escritos no mesmo ano, 2007, e, portanto, imersos em uma mesma temporalidade, cuja circulação das concepções teóricas é a mesma, porém, conforme citado anteriormente, buscamos averiguar as respectivas apropriações teóricas nos âmbitos das constituições curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

2.1 Revisão de literatura

Para a realização da primeira etapa do estudo, a revisão da literatura, adotamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. No entendimento de Lima e Miotto (2007), isso significa realizar um movimento incansável de apreensão dos questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico. Seguindo as recomendações das autoras, e delimitando o período de dez anos como balizador temporal, inicialmente, elencamos uma relação de periódicos eletrônicos cujos artigos pudessem contribuir com a temática em questão:

- Caderno CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- Conexões - Revista da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
- Currículo Sem Fronteiras – Conselho Editorial Internacional
- Educação e Realidade – Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Pensar a Prática - Periódico Científico do Campo da Educação Física e Ciências do Esporte da Universidade Federal de Goiás (UFG)
- Revista Brasileira de Ciência do Esporte - Editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- Revista Eletrônica Lecturas: Educación Física y Deportes
- Revista Motriz - Revista de Educação Física da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)
- Scielo - Scientific Electronic Library Online¹

Como primeira etapa na investigação das soluções (Lima e Miotto, 2007), foi realizado um levantamento dos trabalhos que se debruçaram sobre problemática semelhante, empregando as ferramentas de busca disponíveis no sítio eletrônico de cada periódico a partir dos seguintes descritores: corpo, escola/educação, cultura e currículo. No caso de periódicos que não disponibilizam tais instrumentos, optou-se por buscar em cada volume e número por artigos que contivessem em seus resumos as palavras-chaves da pesquisa.

A segunda etapa, qual seja, identificar as contribuições de cada artigo implicou a triagem do material reunido, por meio da leitura integral dos textos e a seleção daqueles que se alinhavam à temática pesquisada. Como terceira etapa do processo, os artigos selecionados foram analisados com o objetivo de apreender a partir das informações ali contidas as concepções de corpo sob os eixos educação, cultura e currículo, manifestadas pelos autores. Em um movimento dialético

¹ O Scielo caracteriza-se mais como um banco de dados do que como um periódico, porém, também possui as ferramentas necessárias a esta pesquisa, como a de busca de artigos por assunto. Seu sítio eletrônico (<http://www.scielo.br/scielo.php?lng=en>) foi acessado em outubro de 2009.

balizado pelos parâmetros temáticos, no qual o objeto de estudo foi constantemente revisto durante as leituras, as descobertas e contribuições dos trabalhos analisados foram sistematizadas em uma produção escrita caracterizada pelo movimento exploratório-descritivo. As ideias recolhidas geraram o montante que será apresentado neste relatório, constituindo uma síntese integradora que cumpre a função de subsidiar a formulação de hipóteses e a continuidade da investigação, ou seja, a análise dos discursos que permeiam os determinados currículos escolares da Educação Física e a identificação da visão de educação corporal que veiculavam a partir de um quadro conceitual mais delineado.

2.2 Análise do discurso

Saber consiste, pois, em referir a linguagem a linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar, isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo do comentário. O que é próprio do saber não é ver nem demonstrar, mas interpretar (FOUCAULT, 2000, p. 55).

Os referenciais teóricos adotados na análise dos discursos representados pelos textos oficiais que abordam a política educacional voltada ao componente curricular Educação Física têm como base a teoria foucaultiana do discurso, balizada pela fundamentação do próprio autor dos conceitos de enunciado, prática discursiva e poder, sujeito do discurso e heterogeneidade do discurso, resultando numa inovadora proposta denominada como “arqueologia do saber” que, como ressalva o próprio autor, por si só, não se apresenta como instância formalizadora ou interpretativa dos discursos. Assim, as ferramentas metodológicas garimpadas de sua obra nada mais são do que uma tentativa singela de reconstruir a própria prática de Michael Foucault alicerçada em sua busca por compreender o passado de um modo distinto do que era feito até então. Assim, para uma melhor compreensão de tal proposta, elencamos alguns itens norteadores:

- 1) Abandono da “história das ideias” em contrapartida da adoção de uma prática que vise à descrição arqueológica do discurso, ou ainda, “recusa sistemática de seus postulados

e de seus procedimentos, (na) tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram” (FOUCAULT, 1986, p. 159);

- 2) Arqueologia como busca de definição do discurso, e este como escopo de práticas norteadas por regras, excetuando de si a busca por um discurso oculto ou por decifrações de alegorias;
- 3) Definição dos discursos em suas especificidades, explorando ao máximo seus contornos a fim de melhor salientá-los;
- 4) Não buscar por razões primárias que se alojam tão próximas do pensamento originário das ideias quando se tenta compreender o que foi pensado, objetivado ou desejado com o que foi posto, porém, mais singelo, constitui-se por uma reescrita que objetiva descrever de modo sistemático um discurso objeto após interrogá-lo em suas regras de formação e contexto.

Diante de tais acepções, temos que no campo educacional o discurso está presente, entre outros contextos, no projeto político-pedagógico da instituição escolar ou, em certa medida, na fundamentação teórica das ações desenvolvidas por instituições não-escolares que prestam serviços educacionais, ou ainda, nas falas dos professores, professoras e alunos e na documentação oficial voltada à política educacional. Ampliando esse emaranhado, a perspectiva foucaultiana considera que o discurso, como conhecimento sistemático, não pode ser despreendido dos elementos não-discursivos (FISCHER, 2001). Apesar de tal conceituação apresentar-se como elemento enriquecedor da metodologia foucaultiana, conforme demonstra em sua obra *A história da loucura* (1978), nosso recorte metodológico, em virtude da necessidade de estabelecer um foco na pesquisa, direciona o olhar analítico somente para os elementos discursivos. Assim, optamos por não justapor elementos teóricos e práticos, apesar das suas mútuas implicações, para deter a atenção no campo do conhecimento sistematizado, ou seja, aquilo que é observável nas teorias curriculares; sem, porém, negar que estaríamos diante de um quadro amplo e complexo se considerássemos as práticas escolares relacionadas ao componente curricular Educação Física à época da elaboração das documentações oficiais objetos de análise.

Para Foucault (1986), analisar os discursos segundo a perspectiva que propõe significa, entre outros fatores, a recusa de explicações sinônimas ou de fácil interpretação, assim, numa busca por afastar-se de si mesmo, o autor sugere o afastamento da busca por sentidos ocultos, sendo necessário para autor “ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas (...) trabalhar arduamente com o próprio discurso deixando-o aparecer na própria complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198). A prática consiste em um contínuo exercício de desprendimento da ideia de que há uma verdade intocada e oculta no discurso, passível de ser descoberta apenas pelo estudioso.

[...] o discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio do seu próprio rastro. (...) O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva que ele não diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz (FOUCAULT, 1986, p. 28).

Diante disso, temos uma análise que pensa no que resta do documento analisado, ou seja, os enunciados que ele carrega em si e as relações que o discurso coloca em funcionamento a partir de seu contexto histórico e de suas práticas concretas, concebendo-os como produtos histórico-políticos. O que nos remete a repensar a complexidade que tais documentos carregam. Tendo em vista, ainda, que as palavras que formam os documentos também são construções, assim como a linguagem que, por sua vez, constitui as práticas (FISCHER, 2001). Cremos que essa trama discursiva é consequência das relações de poder, e que produz realidades ao mesmo tempo em que evoca uma diversidade de saberes.

[...] os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de demonstrar por meio de exemplos precisos, que analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua

e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 55).

Como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, o discurso abarca as bases do enunciado, que vai além das frases de enunciados e compõe-se de um elemento que o distingue (referente); uma posição que ocupa (sujeito); uma trama de elementos que coexistem entre si (campo associado); e um suporte (superficialidades materiais, que variam das palavras ditas às escritas e gravadas) (FISCHER, 2001). Como não há pretensão de esgotar tais considerações, o que acarretaria um redirecionamento da pesquisa, por ora, afirmamos que o enunciado, antes de tudo, deve ser visto como um acontecimento vinculado a determinado tempo e lugar, apoiado no sistema de formação discursiva, no caso desta pesquisa, no campo da educação. Para alcançá-lo, faz-se necessário aplicar certo esforço interrogativo da linguagem que, segundo Foucault (1992), esta imersa em lutas por imposições de sentido, o que justifica a fuga das explicações lineares e a busca por aceitar a complexidade da realidade sob análise. Tais imperativos, segundo Fischer, nos levam aos seguintes questionamentos norteadores da análise discursiva: “por que isto é dito aqui; deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205).

[...] dizer que o discurso é, sobretudo, histórico implica necessariamente falar na relação entre o discursivo e o não-discursivo, na impossibilidade de separar o lado de dentro e o lado de fora dos enunciados, significa falar na ‘economia’ dos discursos – em sua produtividade visível -, enfim, na relação entre pensamento e vida, poder e saber, continuidade e descontinuidades da história (*Ibidem*, p. 215).

O autor propõe apreender os enunciados de modo a não fechá-los em si mesmos, tal como seria cadenciado por meio do recorte da pesquisa. Mas, sim, poder descrever o que há dentro e fora dele, assim como seus jogos de relações de poder. Ao nos aproximarmos do discurso, o autor infere a necessidade de manter o zelo pelas descontinuidades, cortes e limites, pois negligenciá-los resultaria numa construção de uma história lógica que pouco irá aproximar-se da realidade efetiva de determinado aspecto.

O ato de o discurso relacionar-se com outros se chama interdiscursividade, cuja aceitação por parte daquele que o analisa permite que a heterogeneidade intrínseca a ele, surja. Seus

espaços de reprodução também são heterogêneos, compondo um leque que vai desde os veículos midiáticos aos textos de caráter científico, sujeitando os indivíduos aos mais variados discursos cuja natureza também varia. Os sujeitos, portanto, como constituições simbólicas, são produtos de práticas reais passíveis de análise ao longo da história. O que nos possibilita apreender uma rede de poderes e saberes que em suas diversas expressões nos produzem como sujeitos. E como sujeitos dispostos a analisar o discurso, pretendemos não nos remeter a longínquas origens, mas sim, tratá-lo dentro do jogo de sua instância, pensando em categorias próximas aos conceitos de estrutura, coerência, sistematicidade e transformações – buscando levantar a unidade advinda de uma teoria adotada como base, portanto, também do discurso que alicerçou sua construção como documento. Tendo em vista que o discurso, por si mesmo, já traz uma “população de acontecimentos” (*Ibidem*, p. 30), e que os enunciados nele presentes consistem nesses acontecimentos cuja língua e a gama de sentidos que ele pode cadenciar é por natureza inesgotável, Foucault (1986) conclui que a análise do campo discursivo trata:

[...] de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (p. 31).

Pavimenta-se uma metodologia que busca na análise do discurso pensar as condições históricas que justifiquem a origem e permanência de determinados discursos, compreendendo e respeitando sua temporalidade por meio da desvinculação de razões presentes – e que nos parecem óbvias -, para buscar compreender o passado imerso em sua própria temporalidade.

[...] a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e realidade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração (FOUCAULT, 1986, p. 5)

Em termos gerais, quaisquer descrições históricas de um pensamento ou conceito necessariamente serão ordenadas pela atualidade do saber ao qual se remetem, desenhando um

quadro conceitual histórico a partir do olhar presente – olhar este, que, segundo Foucault, deveria direcionar sua problematização não mais para os rastros e sua permanência, numa busca por uma lógica histórica, mas sim, para as “transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (*Ibidem*, p. 6). No que concerne à diversidade de abordagens do corpo apresentadas mais adiante, valerá pensar através da análise dos discursos presentes nas propostas curriculares, onde podemos encontrar o limiar, a ruptura ou as transformações desse prisma social sobre o conceito em questão. Ressaltamos que a busca por interpretações desse recorte do passado foi viabilizada pela análise documental, que permitiu indagar, não apenas a respeito daquilo que queria ser dito, mas numa tentativa de reconstituir um contexto de um passado distante, ali fixado de forma documental ao mesmo tempo em que diluído com o passar dos anos.

3. Revisão de literatura

De diversas maneiras os trabalhos levantados fazem circular concepções e representações de corpo, ora por meio de um resgate histórico do contexto que abordam, ora apoiando-se no presente, mas, de ambas as maneiras, respeitando a situação social seja partir de um aspecto geral ou de âmbitos singulares. Faz-se necessário ressaltar que essa multiplicidade de registros ao ser compilado, apresenta concepções, por vezes, linearidades e descontinuidades históricas, aparentando, em certa medida, que fatos singulares apareçam de modo homogêneo e idéias dissonantes surgem como grandes inovações dentro de determinada época. Assim, o intuito de apresentar tais acepções relativas ao corpo em análise conjunta à educação, currículo e cultura, neste formato, não se traduz se não, em um espaço voltado a diversidade de vozes que não se prende ao objetivo de fixar uma síntese acabada da história dos pensamentos e conhecimentos humanos construídos a partir desse tema.

Como pudemos constatar, as representações corporais levantadas possuem aproximações e distinções. Com intuito de sistematizar as leituras e facilitar o entendimento, optamos por dividir

as contribuições em categorias apreendidas a partir de um processo reflexivo sobre as realidades encontradas, ou seja, a apresentação das informações colhidas se faz por meio de subgrupos criados a partir de uma classificação da aluna-pesquisadora referente aos conceitos advindos das próprias leituras dos artigos selecionados. Os subgrupos definidos são os seguintes: “Entre as ciências biológicas e as ciências humanas”; “Corpo e mente: distanciamentos e aproximações”; “Abordagens do corpo: do disciplinamento à expressividade”; “A ressignificação do corpo”; “Corpo: entre a política, cultura e educação”. Vale ressaltar que as temáticas dos subgrupos não encerram em si mesmas as discussões, pelo contrário, as argumentações permeiam entre os grupos, dialogam entre si e, por vezes, alguns conceitos tornam-se necessariamente presentes em mais de um subgrupo, afinal, como pudemos notar, a própria discussão sobre o conceito de corpo se apresenta complexa e multidisciplinar, submetido a variados enfoques.

3.1 Entre as ciências biológicas e as ciências humanas

O corpo assumiu conotações distintas conforme o prisma pelo qual foi observado e estudado. Na escola, a formação corporal assume uma variedade de paradigmas sociais de acordo com o contexto em questão, Gómez (2009) lista alguns deles que marcam estratégias e atividades: esportivo, recreativo, higiênico, religioso, ético, estético, educativo e disciplinar. É possível notar que há estudos em diversos campos disciplinares aos quais o ser humano recorreu com intuito de produzir conhecimento sobre si mesmo (AZEVEDO e GONÇALVES, 2007). Segundo alguns autores, a complexidade e a diversidade de abordagens do corpo são resultantes do fato dele expressar o cruzamento entre cultura e natureza (OLIVEIRA; OLIVEIRA e VAZ, 2008 e GOMÉZ, 2009) e uma das consequências de tal pressuposto consiste no embate entre a exigência social do controle permanente de sua origem natural ao mesmo tempo em que o indivíduo almeja reconciliar-se com aquilo que julga natural.

3.1.1 Cientificismo

Com intuito de compreender algumas concepções a respeito do corpo vale percorrer, inicialmente, o viés proposto pelas ciências biológicas. Temos, para Pinto (2004), que ao limitar

o corpo sob o aspecto biológico o definiremos como “substância material e finita do humano”, o que restringe o acesso do ser humano ao conhecimento apenas à observação e ao pensamento, excluindo a corporeidade dessa equação. Nesse contexto, o saber que interessa ao indivíduo é o de cunho intelectual, aquilo de uso racional que o habilita a viver em sociedade.

Para discorrer de maneira diversa os aspectos trazidos pelas ciências biológicas, abordaremos os estudos com base no cientificismo datados do final do século XVIII e do início do século XIX, nos quais a biologia e a medicina, aliadas a trabalhos da anatomia e fisiologia foram responsáveis por oferecer a conotação de “organismo vivo” ao corpo. Tal visão organicista do corpo pontuada pelas ciências naturais influenciou as propostas de ensino da Educação Física escolar. Inseridas nesse conjunto de propostas, nos deparamos com a preocupação técnica, a repetição de exercícios e o pressuposto de que o corpo, como conjunto biológico, é o que torna os homens semelhantes (OLIVEIRA, 2007).

A lo largo del siglo XIX, con fuerza en el siglo XX, la instrucción, con el advenimiento de la escuela pública obligatoria, recobra una disposición subjetivadora que responde a la emergencia de los intereses de *lo público*; se habla aquí, de la emergencia de la matriz laboral y profesional que marcan un rumbo y un matiz especial y diferenciador a la familia y a la escuela bajo la presión masificante con perspectivas higiénico filantrópicas, reguladoras y productivas (GÓMEZ, 2009, p. 167).

Nesse contexto podemos citar o estreitamento da relação escola - saúde, cujo maior destaque é concedido ao Movimento Higienista² no Brasil, promovido por intelectuais formados em diversas áreas que discutiram os arrolamentos entre saúde, higiene, educação e sociedade no final do século XIX e início do século XX (SCHNEIDER e FERREIRA NETO, 2006), um dos seus pontos fortes é, apresentam Góes Junior e Lovisolo (2003), o ensino de novos hábitos higiênicos à população – comparando os corpos a máquinas delicadas cujo alcance da saúde requereria

² O Movimento Higienista ou Sanitarista difundiu sua preocupação central com a saúde da população, de modo coletivo ou individual, no Brasil. O movimento, apresenta a maioria das teses, encerrou-se nas décadas de 30 ou 40 do século XX; porém, Góes Júnior e Lovisolo (2003) defendem a ideia de que os movimentos ainda vigora nos dias atuais, contudo, dirigidos por objetivos distintos dos do final do século XIX, para eles “é o mesmo ‘movimento da saúde’ da atualidade, com algumas adaptações que, entre outras provocaram alteração dos objetivos” (GÓES JUNIOR e LOVISOLO, 2003, p. 42) . Para ilustrar o argumento, os autores citam a justificativa da atividade física: se no passado ela era incentivada na constituição de corpos que resistam ao esforço físico do trabalho, atualmente, ela também é incentivada, porém com intuito de substituir a falta do esforço físico, combatendo o sedentarismo.

investimentos e procedimentos específicos, tais pontos teriam a autoridade da ciência a embasá-los. O movimento se justificava³, à época, da seguinte maneira:

Para os explicadores do Brasil da década de 1910 e 1920, o problema estava em como sanear as imensas populações de jecas-tatus espalhadas pelo território nacional, moralizar seus corpos e desmistificar “[...] o mobiliário cerebral do Jeca [...] [e] o succulento recheio de superstições [...]” (LOBATO, 1918) que povoavam a sua mente. (SCHNEIDER, 2006, p. 75).

Através do olhar biológico sobre o corpo temos, nessa mesma época, um olhar (preconceituoso) sobre o povo brasileiro a partir das raças que o compõe, a ideologia política por trás das concepções biológicas era a de melhorar suas características raciais, ou seja, corporais, com intuito de melhor qualificar um povo – tanto nos aspectos cultural e intelectual, como nos hábitos e gestualidade. Os esforços se constituíram em um movimento pró-melhoramento do brasileiro como espécie humana, e assim, justificava-se o branqueamento da sociedade, pois havia a crença de que a identidade racial capturada pela brancura da pele era sinônimo de sociedade moderna e civilizada (SCHNEIDER e FERREIRA NETO 2006). Regenerar a sociedade brasileira consistia em obter uma população saudável, disciplinada e produtiva – para Vaz (2003), objetivava-se um povo mais humano, limpo, saudável, asséptico, intercambiado com as ideias de um povo mais branco, magro e bonito. A educação torna-se central dentro dessa proposta política de civilizar o brasileiro, argumentam Schneider e Ferreira Neto que dado ao capitalismo industrial no país, leva à intensificação das propostas relativas à corporeidade através da educação.

As demandas da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma e no modo de se encarar a educação, pois novas relações de produção se colocavam na ordem do dia (...). Nessas duas primeiras décadas do século XX (...) a disciplina “educação physica”, que, trabalhando com os princípios da ginástica sueca, tinha como objetivo corrigir e endireitar os corpos das crianças, o que, segundo Vago (1999) compatibilizava perfeitamente com os princípios da pedagogia alicerçada na metáfora da ortopedia. (...) Curar os defeitos, as moléstias e

³ Para compreender melhor a justificativa do movimento higienista em nosso país, Schneider e Ferreira Neto (2006) recomendam a leitura dos escritos de Lima e Hochmam na obra *Raça, ciência e sociedade*, organizada por Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos, em 1996 pela Editora Fiocruz.

anormalidades passa a ser tema objetivado com finalidade para a escola, cabendo a educação física o seu quinhão no projeto. (SCHNEIDER e FERREIRA NETO, 2006, p. 80).

Esperava-se da escola as mudanças das características que tornava o povo brasileiro o que ele era no âmbito psicológico e físico; apurando e melhorando através de normas de cunho higiênico e eugênico. À educação, num aspecto geral, cabia a modificação do caráter do aluno, enquanto à Educação Física cabia a modificação do biótipo⁴ do aluno; em ambas as vertentes esperava-se reformar os hábitos das crianças e, posteriormente, abranger os adultos segundo Góes Junior e Lovisoló (2003). A Educação Física escolar passa a ser configurada como ferramenta capaz de promover a saúde do aluno com objetivo maior de alcançar a nação (LIMA e DINIS, 2007).

O corpo era o alvo a ser atingido pela educação física, a melhoria das condições biotipológicas pela adoção de regras de higiene, nas quais estavam inclusos o amor pelo esporte, a exercitação diária, o aprendizado na escola das regras de saúde, o culto ao padrão grego de estética corporal, o amor à pátria e a moralização dos hábitos que poderiam levar à degenerescência. (SCHNEIDER e FERREIRA NETO, 2006, p. 82).

Segundo Lazzarotti Filho, Bandeira e Jorge (2005), que analisaram as técnicas corporais e os cuidados com o corpo na escola, a educação do corpo ainda nos dias atuais sustenta-se nas concepções biológicas de corpo, comprovadas nas sujeições às práticas alimentares e nutricionais no contexto escolar, assim como a valorização da criação de hábitos de higiene nos alunos. Os autores também desvelam a atual projeção de maior valor aos conhecimentos e saberes a respeito do corpo abordados na disciplina de Ciências do que os que são apresentados nas aulas de Educação Física e Ensino Religioso. Ressalvam, ainda, que na disciplina destacada o corpo é estudado de forma fragmentada, restringindo o prisma aos aspectos puramente biológicos, desvinculando o corpo de suas possibilidades advindas do contexto social e do momento histórico, conforme as ciências humanas posteriormente trouxeram à baila para essa discussão. A valorização da disciplina de Ciências parte, de acordo com as constatações realizadas, das

⁴ Vale ressaltar que na época o avanço das ciências biológicas não permitia desmistificar a falsa ideia de que, se mudassem determinada geração, através da educação, os filhos dessa herdariam suas “boas características” como se fosse possível a constituição de “bons genes”. Portanto, se um corpo esteticamente perfeito indicava saúde, normalidade e bom caráter, também indicava a herança recebida dos pais através de seus genes.

posturas adotadas pela coordenação escolar no que concerne à distribuição e reposição de aulas, somado às diferenças com o cuidado com os espaços utilizados por essas disciplinas, privilegiando o laboratório, além da evidente valorização do ensino conteudista, tais posturas e ações resultaram nas atribuições de valor por parte dos alunos, que passam a refletir essas desigualdades de valorização.

Outros autores, no entanto, denunciam impactos diferentes com referência à linha embasada nas ciências biológicas. Richter e Vaz (2005) apontam para a valorização das habilidades psicomotoras nas atividades com crianças da educação infantil, que desconsidera a multiplicidade da experiência da criança pequena no que concerne às práticas corporais.

A infância e o corpo são observados como outros da razão ou, dito de outra forma, como experiências que, em sua integridade, podem resistir aos imperativos da razão instrumental porque são lugares e tempos que afrontam o logocentrismo e o fonocentrismo. (...) corpo torna-se objeto de exame e domínio de sua natureza “imperfeita”. O modo como esse processo se efetua lembra a repulsa e o desprezo lançados sobre o corpo e apontados por Adorno e Horkheimer⁵ (1985) como resultado do amor-ódio a ele destinado pelo curso civilizador. (RICHTER, VAZ, 2005, p. 81).

Para os autores, o corpo infantil e as atividades as quais o submetemos vão além das aulas de Educação Física, abrangendo todos os momentos nos quais as crianças permanecem na escola. Porém, os professores e auxiliares, perceberam os autores durante suas pesquisas, não enxergavam tal relação com o corpo, mesmo que a cada momento do contexto escolar em questão era possível notar o processo civilizador de domínio da natureza imperfeita do ser humano.

3.1.2 Contribuições das Ciências Humanas

Conforme caminhamos pelas abordagens dos autores lidos, pudemos perceber o estabelecimento de uma padronização das argumentações, pois uma gama de pesquisas inicia seu debate apresentando as visões de corpo e suas conseqüentes práticas através do olhar viabilizado pelas ciências biológicas e, sequencialmente, seguem o diálogo contrapondo os argumentos

⁵ ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

iniciais por meio dos estudos corporais apresentados a partir do viés das ciências humanas. É razoável que a concatenação das abordagens aqui apresentadas se utilizasse dessa mesma formatação. Assim, passamos ao estudo seguinte, fruto de uma visão distinta da que apresentada há pouco, e ressaltamos, que conforme veremos adiante com os estudos antropológicos – por exemplo –, haverá outras possibilidades de abordar o corpo e seu respectivo estudo não limitada a uma visão unilateral.

À mesma época dos estudos das ciências biológicas, data o surgimento das ciências humanas que, posteriormente, em contrapartida às naturais – que apostaram nas leis fisiológicas e anatômicas na definição de corpo -, pensaram o corpo como um instigante fenômeno, cujo estudo possibilitaria compreender a realidade presente de uma forma diversa, abordando-o, por exemplo, como uma “estrutura simbólica, superfície de projeção, possível de unir as mais variadas formas culturais” (AZEVEDO e GONÇALVES, 2007, p. 70), e estudando as relações entre o corpo e suas concepções nos contextos socioculturais e históricos (PÉREZ-SAMANIEGO e GÓMEZ 2001). “La imagen corporal puede ser vista como la relación entre el cuerpo de una persona y los procesos cognitivos como creencias, valores y actitudes” (BECKER, 1999, p.1) assim, a questão corporal apresenta-se multifacetada, por possuir dimensões físicas, psicológicas e sociais.

No corpo, no movimento humano e em todo o universo das práticas corporais estão intrínsecos os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, portanto, não devemos restringi-los ao âmbito biológico (de domínio e controle do corpo, submetendo-o a uma racionalidade restrita), mas ampliá-los na nossa prática pedagógica. A restrição ao âmbito biológico leva a uma biologização e naturalização dos problemas sociais como os preconceitos raciais, preconceitos em relação à opção sexual, fracasso escolar e exclusão social. (LAZZAROTTI FILHO; BANDEIRA E JORGE, 2005, p. 150).

Goellner (2002) concorda com tais pontos e defende a argumentação de que o corpo é acima de tudo elemento histórico, ou seja, a abordagem contida no plano biológico não oferece subsídios suficientes para abarcar suas características de natureza diversa e, portanto, faz-se necessário levá-lo ao plano simbólico, transpondo sua origem natural, e valorizando sua construção social, cultural e histórica.

Sob o prisma das ciências humanas, Pinto e Vaz (2009) abordam o corpo físico como uma relação, e seus movimentos como dotados de códigos que possibilita ao corpo comunicar-se com o mundo. “Isso significa dizer que um gesto não é um simples deslocamento de um corpo no tempo e espaço, mas uma ação que resgata todo um passado de experiências de aprendizagem, como um futuro que abre um mundo de possibilidades” (p. 267). Lazzarotti Filho, Bandeira e Jorge (2005) corroboram essa visão ao afirmar que “No corpo, no movimento humano e em todo o universo das práticas e técnicas corporais estão intrínsecos valores sociais, culturais, políticos e econômicos do momento histórico que perpassa a trajetória do homem em sociedade” (p. 146). Assim, para os autores, se as práticas corporais possuem natureza histórica e social, elas irão compor saberes corporais. Com enfoque semelhante, Silveira e Pinto (2001) defendem que “o movimento humano é uma forma de expressão cultural e que, por isso, carrega em si elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, étnicos que devem ser estudados e praticados na escola” (p. 139). Tais contribuições também repercutiram nas teorizações e práticas da Educação Física escolar, na busca da superação do modelo de concepção corporal do paradigma tecnicista (OLIVEIRA, 2007), abordando a constituição do corpo por meio de diferentes saberes, sentimento, crenças e valores, tanto no âmbito coletivo quanto no individual (OLIVEIRA; OLIVEIRA e VAZ, 2008).

O estudo do corpo quando imerso no âmbito cultural apresenta a diferenciação do homem para com os animais, pois segundo Merlo e Tavares (2006), os elementos culturais presentes nos corpos ultrapassam a própria existência do homem e transcendem a materialidade terrena, por comprovar nossa capacidade de criar e passar adiante nossa cultura e conhecimento. As concepções de corpo trazidas pelos autores permeiam a hipótese de tê-lo como “elemento de expressividade cultural”, termo empregado a partir dos estudos de João Paulo Subirá Medina⁶. E, imerso na sociedade, como elemento de dominação, nos papéis de dominador ou dominado.

⁶ MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e...“mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação física. 20. ed. Campinas: Papirus, 2005.
_____. **O brasileiro e seu corpo**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005.

A partir dos estudos de Gilberto Freyre⁷ (1981), um dos pioneiros ao abordar as marcas sociais brasileiras no início do século XX, o corpo é visto como registro vivo das mudanças sociais, como condutor cultural, pois que o período retratado apresentava uma “maneira peculiar de distinção social era, antes de qualquer coisa, pela expressividade corporal (...) a cultura corporal se manifesta de acordo com o perfil das sociedades” (MERLO e TAVARES, 2006, p. 66). Mais especificamente sobre esse determinado período, no Brasil, e seus desdobramentos, os autores relatam:

No início do século XX, era o próprio corpo que respondia a qual classe social o cidadão pertencia. As vestimentas, a maneira de andar, de falar, de dançar, de costurar as relações interpessoais expunha o interlocutor a relacionar-se com seu meio social. Através dos mitos e ritos é que observamos o corpo por diversos sub-aspectos: no carnaval com a inversão dos papéis sociais entre os seus participantes; na parada militar com a afirmação da hierarquização social, no velório que normaliza as dramatizações sociais e no futebol, que retém num único momento todas essas reações, as relações sociais. Nesse momento a marginalização do corpo⁸, ora se expõe com toda a força, ora se retrai no modelo de opressão (MERLO e TAVARES, 2006, p.72).

3.1.3 Questões de gênero, estética e padrões corporais

Na tentativa de construir um retrato atual das concepções e representações do corpo, Nicolino (2009) discute as pressões sociais que repudiam corpos distintos do padrão da estética e a exigência de sacrifícios para conquistar esse padrão. Ao trabalhar com jovens, a autora constata que as diferenças corporais são razões para expor ao ridículo e à desvalorização, revelando assim, quais são os valores atribuídos ao corpo na atualidade; e conclui que na busca do pertencimento social e de si mesmo, jovens naturalizam um disciplinamento diário do corpo na tentativa de contemplar um padrão natural. Quanto a esse aspecto de “naturalização” das práticas, Goellner (1999) retrata como as práticas culturais e esportivas desenham identidades visuais, um modo de ser e de se comportar, constituindo-se como identidades do sexo, a despeito do que seriam os

⁷ FREYRE, G. **Sobrados e Mucambos**: a decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

⁸ Para aprofundar o estudo a respeito dessa temática, indicamos os autores utilizados por Merlo e Tavares: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1936. MEDINA, J.P.S. **O brasileiro e seu corpo**. 10ª Ed. Campinas: Papyrus, 2005.

papéis designados para a mulher: ser mãe, bela e feminina. Assim, técnicas e estratégias utilizando o movimento e através dele, para a autora, estabelecem regras de sutis aplicações sob a égide de um rígido controle sobre os próprios indivíduos, dando continuidade ao padrão de ser mulher dentro da única convenção aceita de ser feminina. Sobre o aspecto de fortalecimento de estereótipos e padrões de feminilidade, Lima e Dinis (2007) concordam com Goellner e acrescentam que tal mecanismo também se dá com sujeitos masculinos durante as aulas de Educação Física, pois que estas são vistas como formas constitutivas de como ser homem e como ser mulher, limitando as diversas formas de manifestações de feminilidade e masculinidade ao socialmente aceitável.

as relações de preconceito estiveram bastante interligadas com a estética corporal, demonstrando o quanto o padrão de beleza socialmente estabelecido está presente nas relações entre os alunos. Os padrões de corpo hegemônicos, submetidos à racionalidade e ao avanço científico, apareceram reproduzidos no discurso dos alunos. (...) os padrões corporais impostos pela mídia aparecem com veemência nas atitudes e discursos dos alunos (LAZZAROTTI FILHO; BANDEIRA E JORGE, 2005, p.149)

Os autores apresentam a sociedade do capital como àquela que aborda o corpo como mercadoria e universaliza padrões; a ênfase é dada ao narcisismo e enquanto o indivíduo perde a noção de coletividade, é induzido a uma busca por saúde e beleza. O narcisismo, segundo Pinto (2004), torna-se um culto quando o corpo é apreendido apenas como objeto, perdendo sua capacidade de pertencimento cultural para pertencer ao sistema mercadológico através de características imprevistas, marcas e rótulos. Correspondem a isso, as ideias de Silva e Gomes (2008) que interpretam o corpo sob o ponto de vista do imaginário coletivo fruto da massificação de uma “cultura jovem”, explicam que a juventude implícita nesse conceito não se refere à idade correspondente à fase da juventude humana, mas sim, está relacionada às características físicas e possibilidades de um corpo jovem. Assim, “o corpo jovem, malhado nas academias de ginástica, é ícone da sociedade contemporânea. Por ele interferir sobre a vida social e psíquica dos sujeitos” (SILVA e GOMES, 2008, p. 197). Tais argumentações adotaram como objeto de pesquisa as imagens televisuais do corpo do programa televisivo “Malhação”, produzido e transmitido pela Rede Globo. Para os autores, os hábitos corporais dos brasileiros vêm sendo alterados

progressivamente nos últimos trinta anos, cuja crescente preocupação com a forma física está menos relacionada com indicações médicas do que à busca de manter no padrão de beleza vigente.

Estrutura de pensamento não significa intelectualismo, mas produção cultural. Sistema de significação introjetado nos indivíduos pelos processos de socialização. Rodrigues⁹ (1983) define cultura como “um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social” (SILVA e GOMES, 2008, p. 198).

Diante dessa contribuição, os autores argumentam que a ficção deixa de ser uma representação do real, para ser a aquela que se apropria de estilos, linguagens e comportamentos com intuito de devolver à sociedade modelos e imagens a serem absorvidos pelas massas e introjetados na cultura brasileira como caminho para a felicidade – que, na pesquisa dos autores, apresenta-se como o corpo jovem e malhado, cujo paradigma da valorização do homem se desprende do rosto humano para o restante do corpo, ou seja, as feições perdem sua capacidade de marcar a distinção, o seu lugar social do corpo, para o restante dele. Para Becker (1999), os meios de comunicação em massa são responsáveis por reproduzir modelos de corpos atrativos, levando o indivíduo a lançar-se numa busca da posse e manutenção de uma aparência física idealizada. Quando a imagem corporal não condiz com o modelo ela é tida como negativa, levando as questões corporais físicas para o campo emocional que, de acordo com o autor, poderá gerar quadros de baixa autoestima e depressão. Em confluência com essa análise, Gama *et al.* (2000) acreditam que as imagens de um corpo perfeito estereotipam a ideia de corpo ideal, e lhe atribuem o potencial de felicidade. Os desdobramentos das implicações civilizatórias na atualidade são visíveis no confronto entre os sentimentos contraditórios de dominação e libertação do corpo, e somados a essa complexa disputa, busca-se por uma felicidade dividida entre a superioridade da mente sobre o corpo e a dependência do corpo, dentro dos rituais para “mantê-lo em forma”, a fim de vivenciar essa felicidade. Outro exemplo de felicidade através do corpo está presente nas contribuições de Pinto (2004), ao identificar o século XX como aquele

⁹ RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

que apresentou o caminho para a felicidade através da satisfação do prazer corporal, limitando o corpo a padrões cuja principal característica é o corpo esbelto.

Goellner (1999) apresenta a moderna sociedade capitalista como o lugar onde as regras culturais regem as representações de beleza, e mais especificamente, apresenta as formas de produção e reprodução de imagens femininas não-plurais, que envolvem a mulher como bela, sedutora, incumbida de cumprir sua função social através da maternidade, o que lhe trará outras exigências. Para a autora, será atributo da feminilidade o cumprimento do destino biológico das mulheres. Neste aspecto, Becker (1999) explora em sua pesquisa o impacto negativo sobre a constituição emocional das mulheres que se sentem obrigadas a terem um corpo “em forma”, delgado, atrativo e jovem. Essa discussão é ampliada por Silva, Cruz e Nunes (2009), cuja pesquisa abordou a valorização da imagem corporal na sociedade contemporânea; os autores discutem o padrão de beleza instituído e incitado a ser desejado na busca de um “corpo ideal”, porém, provisório e mutável. Segundo Cullen (1999), um dos desafios presentes na sociedade moderna reside na tênue linha que não obstante confunde a auto-realização do indivíduo com o narcisismo competitivo, o que leva o corpo ser submetido aos desejos individuais originados na sociedade e por ela inculcados no âmbito particular.

Em diálogo a respeito das práticas da Educação Física escolar, para Goellner (1999), elas repercutem maneiras de ser e de comportar-se, desvelando identidades sem considerar a pluralidade. Segundo a autora, as atividades físicas voltadas para as mulheres objetivam a aquisição e manutenção da saúde somada ao aperfeiçoamento de sua beleza física. Já Silva, Cruz e Nunes (2009) dispuseram-se a identificar, através da relação entre construção cultural do corpo e teorização curricular, a relação entre a Educação Física escolar com o atual processo cultural de valorização do “ideal de corpo” ou padrão corporal correto que, por sua vez, não respeita a diversidade existente entre as pessoas. Sobre as Teorias Curriculares, os autores ressaltam em sua pesquisa, apesar de não consistir diretamente na questão enfocada, a existência dos currículos acríticos vigentes no campo da Educação Física, que enfatizam as práticas auto-reguladoras cuja meta é alcançar os padrões de educação, saúde, beleza e eficiência.

É possível desvelar a historicidade das representações do corpo nas articulações entre os patamares do natural e do cultural no que se refere às gestões do corpo (ALBUQUERQUE, 2001). Inferindo como marca de nossa espécie a capacidade de simbolização, o atual corpo é visto como portador de representações sociais recentes. Para a autora, o comportamento é algo que se dissemina na sociedade como parte da educação do indivíduo, e quando se trata do processo civilizador, temos resultantes que se traduzem em profundas consequências para o corpo. Em outro estudo, Albuquerque (2003) retoma o debate acerca do corpo nos âmbitos cultural e natural, afirmando a expressão de preconceitos e privilégios por meio da valorização da mente sobre o físico. A autora defende a compreensão de inúmeras culturas com intuito de aceitar que corpos humanos são construídos, reconstruídos e capazes de expressar tanto a cultura como a natureza e suas possíveis alianças – em oposto à prática de uma eugenia cultural, que carrega em seu bojo as dificuldades em conviver com a diversidade e a pluralidade de corpos.

Através dos estudos de etnografia e dos conceitos elaborados na Antropologia, Albuquerque (2003) apresenta os corpos como “superfícies onde se inscrevem mudanças sociais e ambientais”, e uma contemporaneidade que traz “novas corporeidades que retrucam às gestões civilizadoras do corpo e procuram resgatar a espontaneidade natural perdida com o projeto técnico-científico” (p. 31). A partir dessa perspectiva, a autora concebe o corpo como resultado de processos naturais e culturais e como unidade composta por mente e espírito.

Martins (1999) salienta que a imagem de corpo dominante – masculino, branco e de musculatura saliente – foi possibilitada a partir dos últimos anos do século XX, e a partir desse movimento, o indivíduo poderia optar por padrões distintos. Martins nos apresenta duas direções como exemplo: a primeira, onde o indivíduo opta pelo culto de um corpo narcisista, guiado por padrões e valores difundidos pela cultura de massa e cuja ideologia trafega pela busca da saúde perfeita; e uma segunda, na qual o indivíduo pensa o corpo de maneira intimista e busca a autoaceitação e o autoconhecimento. O primeiro ponto de vista apresentado pelo autor dialoga com os estudos de Breton a respeito da sociedade contemporânea, que concebe o corpo como “um produto, um rascunho a ser corrigido, um acessório da presença, testemunha de defesa usual daquele que o encarna” (BRETON *apud* AZEVEDO e GONÇALVES, 2007, p. 68). A partir do

segundo caso, Martins (1999) discorre a respeito de uma cultura reflexiva, tendo-a como fruto da cultura alternativa, e como aquela que é capaz de dialogar com a medicina indiana e a chinesa, concebendo o corpo como um organismo vivo, e não como uma máquina. Coehn-Gewere (2003), apesar de não se utilizar do termo ‘cultura alternativa’ também dialoga com Martins, ao defender que o indivíduo capaz de refletir acerca da cultura corporal, na tentativa de apreender o próprio significado de corpo, estará a caminho do que o autor denomina harmonia pessoal.

3.1.4 Multivocalidade do olhar sobre o corpo

Em seu artigo de revisão, Novaes (2009) traz à tona um fragmento da discussão epistemológica na Educação Física escolar e seus desdobramentos para os conceitos de corpo e saúde. Para o autor, essa área da educação enfrenta desafios por estar pautada em tradições epistemológicas distintas: a área biológica e a humana, o que reflete nas possibilidades de pensar o corpo e a saúde, e discuti-los nos âmbitos científico e pedagógico. Tais aspectos dialogam com as argumentações de Lazzarotti Filho, Bandeira e Jorge (2005), pois, ao detectarem a predominância dos aspectos biológicos do corpo – inclusive como sinal da hegemonia dos conceitos trazidos por Descartes -, denunciam a consequente ênfase na busca da boa forma somada à demasiada preocupação com a saúde e a aparência.

Novaes (2009) apresenta duas concepções distintas de corpo: o corpo biológico (no qual a possibilidade se ter saúde está intrinsecamente associado ao corpo) e uma perspectiva atual que aborda o corpo como resultante de seu contexto histórico e cultural, carregado de significados e valores atribuídos por determinada sociedade.

[...] pode assim o corpo ser concebido como uma totalidade, compreendendo que sua natureza material e fisiológica mostra-se insuficiente sem os significados a ela atribuídos por um sistema cultural, para se entender o fenômeno da saúde (p. 389).

Novaes conclui, com base na Ciência da Motricidade Humana¹⁰, que há equivalência entre a corporeidade e a motricidade, a partir da condição corpórea e da intencionalidade de seus atos.

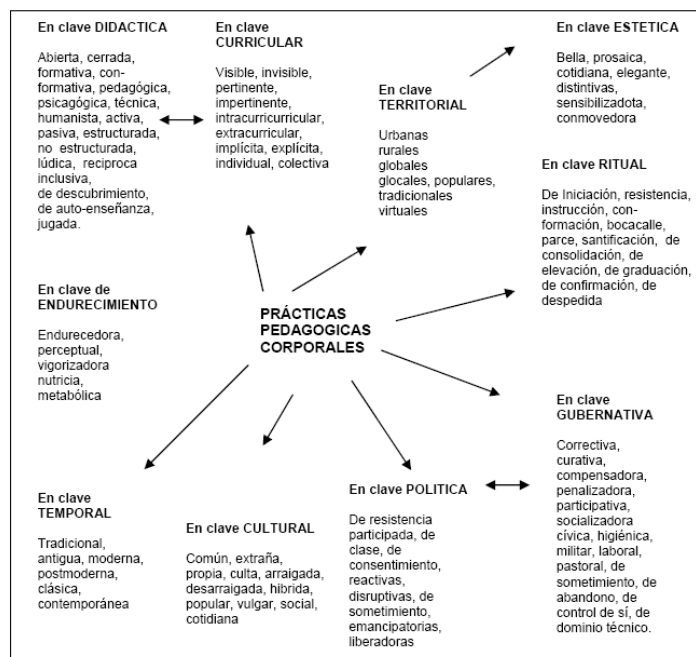
¹⁰ A Ciência da Motricidade Humana (CMH) foi teorizada pelo Prof. Dr. Manuel Sérgio em sua obra “Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?” (1989), e nela ele apresenta uma “alternativa à problemática oriunda do

Propõe que a compreensão do próprio homem se dê de maneira transcendente, e que considere o corpo como uma revolução de valores, carregando em si a cisão entre as dicotomias tradicionais da natureza e cultura, entre a razão e a emoção, e entre a teoria e a prática.

Vaz (2003) apresenta como direcionamento do olhar biológico aquele que adota como objeto de estudo o corpo e seus movimentos, ou ainda, quando a educação corpo confere caráter científico às ciências da “educação física/ciências do esporte”. Os conceitos trazidos pelo autor contribuem na constituição desse quadro diverso sobre as concepções de corpo, isto é, a *multivocalidade* da educação corporal, cuja característica intrínseca torna o estudo do corpo limitado quando abordado somente a partir de uma única matriz disciplinar. Assim como Furlán (1999) defende que o corpo não pertence somente às categorias biologia e esportes, mas a múltiplas perspectivas abrangendo uma diversidade de práticas. Em diálogo com essas propostas, Lazzarotti Filho, Bandeira e Jorge (2005) apresentam as disciplinas de Ciências e Ensino Religioso como possibilidades de olhares diferentes sob o corpo e defendem que a própria natureza multivocal do corpo autoriza e exige a sua presença em outras disciplinas, além da Educação Física, que compõem o currículo escolar.

Com intuito de ilustrar as possibilidades que a multivocalidade da educação corporal apresenta, temos o quadro abaixo apresentando as *Prácticas Pedagógicas Corporales* (GÓMEZ, 2009, p. 173):

cartesianismo e dos ditames biomédicos sobre os quais a área da educação física estaria radicada. Num primeiro momento de reflexão deteve-se sobre os estudos da conduta motora (...). Em seguida, concebe que a matriz teórica da conduta motora é a motricidade humana, entendendo a educação física como a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana; assim, seu ramo mais conhecido, o ramo pedagógico, passaria a ser denominado de educação motora. (...) a educação física balizada nas concepções clássicas de ciência deveria ser suplantada por uma visão holística e ecológica que conseguisse abordar a natureza humana dinâmica e em constante interação e auto-organização com o seu meio”. (NOVAES, 2009, p. 390).



Cuadro 2. Prácticas Pedagógicas corporales (Estructura del campo semántico)

Cesana e Drigo (2005) também concordam que concepções de corpo que se modificam devido à influência das correntes de pensamento inseridas em determinados contextos. Concordando com Novaes (2009), retomam a influência das áreas médica e biológica no que concerne às teorias e práticas da Educação Física escolar, objetivando o corpo forte e saudável - o que foi, posteriormente, discutido pelo movimento da contracultura, no que se refere aos estudos sobre a cultura corporal. Os autores fazem um levantamento a respeito do padrão tecnicista da sociedade e apresentam o seu contra-argumento: a proposta de apreender o ser humano de modo integral, utilizando-se das proposições das práticas corporais alternativas, relacionando-as com a Educação Física escolar. Por fim, os autores concluem que a melhor maneira de promover saúde e bem-estar não se encontra nas propostas advindas das áreas médica e biológica, mas sim a partir de práticas de caráter educativo que promovam a boa relação entre o indivíduo e seu próprio corpo.

A ruptura do dualismo entre as concepções corporais das ciências biológicas e das ciências sociais também é viabilizada por meio dos estudos antropológicos de Marcel Mauss (1872-1950), ao considerar o homem como

ser total, isto é, na constituição humana os aspectos biológicos, psicológicos e sociais se fazem presentes, promove uma ruptura nas definições preponderantes no campo das ciências sociais e da saúde que pretendiam, durante o século XIX, tratar o homem apenas sob o prisma social; compreendendo a dimensão humana a partir do pressuposto de que o homem constitui um “fato social total” (...) (que se constitui em) fenômenos sociais complexos que abrangeriam interpretações provenientes de diversas áreas do conhecimento, interdisciplinarmente (AZEVEDO e GONÇALVES, 2007, p. 72).

um homem que vive em carne e em espírito num ponto determinado do tempo, do espaço, numa sociedade determinada capaz de retratar a “mistura” entre a sociologia, a psicologia e a fisiologia (RODRIGUES, 2000, p. 74).

Uma gama de autores se apoiou, em diferentes caminhos e momentos de suas pesquisas, nas contribuições de Mauss, seja em sua concepção de homem, seja em seus constructos a respeito das técnicas corporais¹¹; citamos Rodrigues (2000), inicialmente, cujo estudo aborda a concepção de uso natural do corpo como fruto da educação dos gestos corporais, repleta de elementos da cultura, e Cardoso (2004), que propõe considerar o corpo como uma unidade indissociável, cujo estudo deve considerar as contribuições da Biologia e da Química, sem deixar de lado o que foi abordado pela Antropologia; visto que ambas vertentes formam um prisma capaz de demonstrar o indivíduo como “uma síntese dinamicamente complexa, na qual o corpo e a psique se integram ou interagem, formando uma unidade psicofísica indissociável, única, inconfundível e irreproduzível” (p. 2).

Outra tentativa de romper com o dualismo criado entre as ciências naturais e as sociais provém de Calmels (1999) quando diferencia os campos da motricidade e da psicomotricidade, sendo o primeiro estudado pelo aspecto biológico, atuando no nível orgânico e refletindo na

¹¹ Segundo Moura e Lovisoló, “A partir do trabalho de Mauss: a técnica do corpo é entendida como um “ato tradicional eficaz” e o corpo como “o primeiro e mais natural instrumento do homem”. (2008, p. 139).

funcionalidade do corpo, e o segundo como campo funcional; o primeiro privilegia o organismo e o segundo o corpo. Assim,

La psicomotricidad se ocupa de la comprensión de la torpeza y no del déficit; se ocupa de la perturbación psicomotriz, y no de la perturbación motriz; se ocupa del cuerpo y no del organismo. Al mismo tiempo, se interesa por la **actitud postural**, más que por la postura, por el **gesto**, más que por el movimiento reflejo (p. 2).

Para o autor, não há conflito e tensão ao pensar a respeito das concepções corporais, pois claramente o organismo se refere à espécie e possui memória genética enquanto o corpo de refere à pessoa e é submetido e sustentado pela conjuntura corporal. Enquanto o primeiro se acostuma e se medica, o segundo se ensina, equivoca, corrige e aprende.

3.2 Corpo e mente: distanciamentos e aproximações

Pensar sobre o corpo exige que se considere a separação ancestral entre cultura e natureza, entre uma dimensão corporal e outra que não o seja. Essa separação só pode ser *não-real*, na medida em que se trata de um mesmo sujeito que não pode ser cindido, a não ser prototipicamente. A separação é também, no entanto, real, já que é fundadora de nossa civilização, que a supõe. Mais do que isso, ela é expressão de uma experiência que se atualiza, que é de dor e sofrimento: a redução do corpo a objeto a ser conhecido e dominado. Ora, é esse mesmo o motor do conhecimento, a dor, a tentativa de vencer o terror e a morte que ela antecipa. Todo conhecimento, para que seja digno de assim ser chamado, deve respeitar a dor e estar a serviço de suas causas, não devendo, portanto, ser anestésico (VAZ, 2003, p. 166).

La dimensión cuerpo mente se ve ostensiblemente separada y distanciada (GALANTINI, 2001, p. 3).

Segundo Pérez-Samaniego e Gómez (2001), na história das definições do corpo algumas tensões foram geradas a partir dos seguintes contrapontos: concepções *dualistas*¹², como aquelas se segmentam o indivíduo em sua realidade material (corpo biológico) do imaterial (espírito, alma, mente), e concepções *monolistas*, que defendem a ideia de ser humano como uma unidade indissolúvel. As contribuições do filósofo iluminista Renè Descartes (1596-1650), de maneiras

¹² As duas concepções destacadas em itálico tiveram sua escrita original mantida do artigo em espanhol.

diversas, são perceptíveis nas atuais discussões a respeito da corporeidade e das concepções de corpo e estão na origem nas concepções *dualistas*.

Eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste exclusivamente no pensar e que, para ser, não precisa de nenhum lugar nem depende de nada material. De modo que eu, a alma pela qual sou é inteiramente distinta do corpo e até mais fácil de conhecer que este e, mesmo que o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo que é. (DESCARTES *apud* PINTO, 2004, p. 33).

A partir da criação do conceito de “sujeito cartesiano”, Descartes defendeu a existência de uma dimensão não corpórea do ser humano e adotou o homem como uma unidade de corpo e mente, que na prática não poderiam ser separados, mas que deveriam ser considerados distintos em teoria. A mente para o filósofo era a prova da existência do ser além de seu corpo (SIQUEIRA, 2005, p. 92). Esse pensamento tornou-se o paradigma filosófico por séculos no que concerne à concepção de homem, assim, os advindos da Modernidade e da Pós-Modernidade não deixam de tomar para si os desdobramentos desse projeto humanista concebido no Iluminismo, porém, com algumas ênfases, conforme veremos adiante.

[...] o dualismo que opõe o corpo e o espírito descrito primeiramente por Platão, que afirmava ser o corpo o cárcere da alma, e vivido por Descartes na forma cartesiana, que constituía o homem em duas substâncias: uma pensante, a alma, razão de sua existência; e outra material, o corpo visto como objeto para carregar a alma pensante, passará a ser analisado de outra forma na contemporaneidade (AZEVEDO e GONÇALVES, 2007, p. 71).

Silva (1999) também recorre ao resgate das origens do pensamento ocidental moderno, e para tanto também leva a discussão sob os referenciais de Descartes, a partir de sua obra *Meditações*. A autora levanta a discussão a respeito do corpo moderno construído a partir de uma sociedade pautada em uma forma de racionalidade herdada dos estudos científicos, período no qual, já temos a noção de indivíduo e individualidade, segmentada da natureza. Torna-se ponto central das coisas a materialidade, pois o ser humano moderno imerso na racionalidade não consegue manter sua crença e vínculo com a transcendência humana e rompe seu relacionamento com Deus. O pensamento inicial de Descartes é levado ao extremo.

[...] o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão e a ciência, como sua instituição, a conhecer e dominar o corpo humano [...] Ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a ideia de funcionamento corporal independente da ideia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios (SILVA, 1999, p. 3).

Para Siqueira (2005), ao pensarmos em corporeidade através do viés filosófico ocidental, inevitavelmente caímos nas concepções trazidas por Platão, que segmentam o corpo em dois aspectos: o físico (tangível) e o mental (intangível), ou ainda, como o ‘sensível’ e o ‘inteligível’. Para o filósofo, como fruto do pensamento de Descartes, caímos no problema corpo/mente que, as práticas modernas se utilizarão de forma nociva, acarretando consequências desastrosas para as concepções de corpo a partir dessa linha de pensamento,

Sob a égide, principalmente, do positivismo e do behaviorismo, houve uma valorização das atividades mentais sobre as atividades físicas e sensíveis, tendo o corpo se tornado mero objeto componente do mundo, apenas como “habitat” da alma e da mente, cuja função seria permanecer saudável e apto para cumprir com os desígnios que a mente humana, racionalmente articulada, lhe determinasse (SIQUEIRA, 2005, p. 92).

A visão moderna, como consequência da concepção dualista, traz consigo um modelo de corpo-máquina. Segundo Pérez-Samaniego e Gómez (2001), essa metáfora se utilizava da mecânica como analogia para descrever as partes anatômicas e fisiológicas do corpo humano, tal visão contribuiu para legitimar a concepção de corpo como mero instrumento da ação motora, acentuando seus aspectos funcionais e contribuindo para uma visão racionalista e tecnicista da motricidade.

Quizá no sea del todo descabellado afirmar que la Educación Física es la disciplina educativa donde tiene un impacto más directo las diferentes concepciones del cuerpo humano. Como hemos comentado antes, la hegemonía del dualismo ha llevado la consolidación de un currículum mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y el movimiento. En muchos casos la excelencia se confunde con el rendimiento y la mejora del cuerpo con el desarrollo de sus capacidades motrices (PÉREZ-SAMANIEGO, GÓMEZ, 2001, p. 6).

De acordo com as contribuições de Azevedo e Gonçalves (2007), o corpo seria submetido, socialmente, à opressão e manipulação, “só se livrando do corpo, de suas paixões e emoções, ou, pelo menos, suspendendo-as momentaneamente, é que seria possível chegar às ideias claras e distintas” (VAZ, 2003, p. 166), o corpo torna-se objeto de conhecimento com objetivos claramente modernos. A máxima proclamada com o advento da industrialização é o de explorar o corpo que trabalha, visando a maximização do uso da força de trabalho juntamente com a economia do movimento; práticas como essas resultaram, entre outros fatores, numa corporeidade contemporânea que “passa a ser determinada por fatores extrínsecos à vontade do indivíduo” (AZEVEDO e GONÇALVES, 2007, p. 82). Assim, também concordam Gama *et al.* (2000) ao trazerem à tona os estudos de Foucault no que diz respeito ao corpo regido por normas que especificam atitudes e ordenam comportamentos, moldando corpos com objetivo de obter do homem as mesmas resultantes de uma máquina, automatizando seu corpo, tornando-o fabricável.

A contemporaneidade herda as consequências das concepções corporais que dirigiram práticas sociais dentro do processo de civilização, como concebido por Nobeit Elias em suas obras *A sociedade dos Indivíduos* (PINTO, 2004) e *Os Estabelecidos e Outsider* (FREITAS, 2000).

O processo civilizatório Ocidental (que transformou a sociedade medieval na sociedade moderna) desenvolveu, com mais intensidade a noção que o ser humano possui um mundo interior (alma/mente/espírito) que vive em isolamento, apartado do mundo exterior (sociedade, natureza) o que resulta como consequência a valorização do indivíduo que vive, permanentemente, a sensação de isolamento e solidão, tão típicas dos dias atuais. (PINTO, 2004, p. 22).

Para a autora, o individualismo levou o corpo a cumprir o papel de invólucro onde a alma faz morada, distanciou os seres ao ponto de tornar-se comum a sensação de solidão mesmo estando imerso na multidão de pessoas. O corpo passa a ser uma prisão, cujo olhar sob o mundo externo se dá entre as grades da cela e os órgãos sensoriais são as janelas por onde captamos o mundo através de imagens, sabores, cheiros e sons. Para o cumprimento dessa estrutura, a escola torna a educação como o ensino de pilotagem solitária e oculta do corpo-máquina, através da contenção, do controle e da disciplina.

Assim, uma gama de autores busca apresentar o atual conceito de corpo como fruto das histórias das relações sociais, dos processos pelos quais foram submetidos e a partir das significações corporais adotadas. Para Azevedo e Gonçalves (2007), o corpo contemporâneo é

frágil, com limitações e em busca constante da perfeição; visto como um elemento que interrompe, que marca os limites da pessoa, local onde começa e acaba a presença do indivíduo, e que sofre influência inegável da sociedade; uma condição material da existência da vida no mundo (AZEVEDO e GONÇALVES, 2007, p. 73).

Em confluência com essas ideias e apresentando contrapontos, Albuquerque (2001) escreve sobre uma Modernidade marcada pelas relações desiguais entre o que seriam culturas “superiores” e “inferiores”, reforçando a ampliação do mental, que se traduz nas faculdades intelectuais e na razão, em contrapartida do corporal e imbricações a respeito do controle de pulsões, sentimentos e afetos por parte do indivíduo – segmentando o corpo do restante. O corpo tornou-se um ente que deve ser controlado, enquanto a mente faz o papel de sediar os setores controladores. Quanto a esse aspecto, a autora apresenta o contraponto através da contracultura – movimento da contramodernidade mais forte do século XX – cujo objetivo era o de construir um modo distinto do dualismo hierárquico da modernidade no que se refere às maneiras de agir, pensar e curar. Nesse sentido, a autora apresenta as novas gestões culturais que se desdobraram a partir do movimento da contracultura como, por exemplo, a cultura alternativa dos anos 80 e 90 e os conceitos “sincretismo” e “hibridismo” que dizem respeito, respectivamente, ao “processo de fusão e mistura de cultura ou de traços culturais, forjado no bojo das colonizações que envolvem disputa e apropriação de identidades particulares” (ALBUQUERQUE, 2001, p. 36) e a não-hierarquização da diferença, adotando uma perspectiva não hegemônica.

Albuquerque apresenta as novas gestões do corpo como práticas e teorias que propõem a reconciliação entre corpo e mente na busca de entender e explicar a realidade, superando as categorias cartesianas impostas, apelando para o desenvolvimento e uso da autonomia na gestão do corpo e da mente no âmbito individual, para a autora, o momento é o de desconfiar da racionalidade ocidental. Sugere um novo paradigma social: a cultura alternativa e sua busca em recuperar o sagrado reconciliando corpo e mente. Ao contrário da concepção de corpo na Idade

Média¹³ – tido como (res) profano, em oposição ao espírito-mente (cogito) e sagrado -, Barroso (1999) apresenta a cultura corporal também sob um caráter “alternativo”, no qual o corpo seria como uma “via de acesso privilegiada para a experiência com o sagrado”¹⁴, formado pela associação entre as dimensões física, psicológica e espiritual. Sua contribuição também acompanha a entrada dos conhecimentos advindos da cultura oriental nas pesquisas acadêmicas no que se refere à temática ‘corpo’.

Furlán (1999) dialoga com as ideias de Albuquerque ao apresentar a Modernidade como contexto que compartimentaliza o corpo, segundo a pulsão do desejo ou as necessidades, a sociedade cria e elege uma diversidade de serviços específicos e segmentados.

¿Es deseable recuperar una mayor unidad? Hay muchos que así lo desean. Es el caso, por ejemplo, de los que practican yoga, que pertenecen a la fraternidad universal, que son vegetarianos, recurren a medicinas alternativas, visten con look hindú, etc. Existen en realidad muchas propuestas con este estilo mansamente fundamentalista. Algunas toman su molde de viejas civilizaciones y otras son creaciones prácticamente posmodernas (FÚRLAN, 1999, p. 6).

Dialogando ainda com as ideias de Albuquerque (2001), Pinto e Jesus (2000) abordam a transformação das concepções de corpo no contexto da sociedade ocidental. Seu estudo propõe uma reflexão acerca desse entendimento ao longo do tempo e na Modernidade, trazendo à tona a concepção dual da realidade teorizada por Platão cujas ideias condicionaram o pensamento ocidental, resultando no conceito de corpo como simplesmente algo material e fisiológico, e oposto à mente. Os autores também desvelam que esse pensamento cartesiano herdado iguala nossa constituição de identidade à mente e não ao todo, e descrevem o pensamento oriental como oposto ao ocidental, já que no primeiro caso, pouco se diz sobre a questão do homem como unidade, já que nunca foi cogitada a dualidade.

¹³ Segundo Pinto (2004), o corpo no período medieval “embora associado à ideia de pecado e sendo mortificado para a purificação da alma, não era considerado um mero objeto a ser manipulado e alterado em sua materialidade; ele era tido como parte de um universo de criação divina, imerso no mistério da natureza; um microcosmo no seio do macrocosmo” (PINTO, 2004, P. 27). Com base nas acepções cristãs, que realizam com clareza a distinção homem-natureza, o corpo possui um significado menor em relação ao espírito.

¹⁴ Para compreender melhor a ideia de caráter alternativo da cultura corporal, ler sobre contracultura nas produções de Goellner, citada neste trabalho na página 31.

O princípio da complementariedade, se transportado para o estudo da relação corpo-mente, sugere que olhemos ambos como complementares e não mais como polaridades opostas. (...) Aqui o conhecimento do corpo se confunde com o próprio auto-conhecimento. E, neste momento, surgem diversas novas formas de cuidado com o corpo. (...) O novo paradigma traz a união do homem com seu próximo, com os demais seres e também consigo próprio, pois aqui o ser humano não está mais cindido em corpo e alma, nada está separado de nada, é o paradigma da totalidade (PINTO e JESUS, 2000, p. 96).

Tais argumentações estão em confluência com as concepções *monistas* trazidas por Pérez-Samaniego e Gómez (2001), pois pensam no indivíduo como uma essência integrada a um todo. A unidade se comprova na relação intrínseca entre corpo e psique demonstrada pelos estudos psicanalíticos de Freud, tendo o corpo com a função fundamental e indissolúvel de substrato material da experiência psíquica.

En definitiva, el psicoanálisis preconiza que el mundo de los sentidos, al que pertenece el cuerpo somático, entra a menudo en contradicción con la verdadera vivencia personal, en muchos casos inconsciente. Como afirma Vicente Pedraz (1989:4)¹⁵ “este nuevo cuerpo ya no es sólo el receptáculo del alma, (...) sino centro de sensaciones e interacciones básicas para el desarrollo del individuo”. La preocupación de Freud -y de muchos de sus seguidores- por el cuerpo tiene que ver, precisamente, con su papel simbólico de lugar para la satisfacción de las pulsiones. El cuerpo se convierte entonces en “objeto de la pulsión, soporte de su fijación o de su descarga. Nuestro cuerpo al mismo tiempo refleja y esconde lo más íntimo de nosotros mismos” (Starobinsky¹⁶, 1991:368)” (PÉREZ-SAMANIEGO, GÓMEZ, 2001, p. 3)

O paradigma dualístico levará ao desenvolvimento de uma educação segmentada em intelectual e corporal, justapondo-as de forma a agregar valor à razão, e essa como base definidora da identidade do indivíduo, enquanto categoriza o corpo como mero instrumento à serviço da mente (LAZZAROTTI FILHO, BANDEIRA e JORGE, 2005). Conforme veremos adiante nas formas de abordagens do corpo através da disciplina, constatamos uma concepção de educação voltada para a formação exclusivamente intelectual do aluno, cuja justificação de tais

¹⁵ PEDRAZ, M.Vicente. Nociones de cuerpo para la teoría general de la Educación Física. In **Perspectivas de la actividad física y el deporte**. Nº 1. León: Junho/1989. p. 5-9.

¹⁶ STAROBINSKY, J. Historia natural y literaria sobre la percepción corporal. In: FEHER, M. (Ed.). **Fragmentos para una historia del cuerpo humano**. Madrid: Taurus, 1991. p. 357-389.

práticas se legitima a cada momento no contexto escolar, na busca, conforme Pinto (2004) argumenta, de formar “estátuas pensantes”.

3.3 Abordagens do corpo: do disciplinamento à expressividade

Mejor un cuerpo políglota, pues deja al cuerpo comunicarse con quien quiera (FURLÁN, 1999).

una particular tensión entre el deseo de aprender, que es el cuerpo-sujeto de una o un alumno, y el poder de enseñar (de otro) que disciplina ese deseo y lo construye como cuerpo-objeto o cuerpo-modelo, limitando muchas veces sus posibilidades de explorar sentidos, moverse, hablar, tocar, jugar. Este disciplinamiento social, no sólo controla el cuerpo (del) alumno, sino también el lugar social que debe ocupar lo corporal en la difícil tarea de aprender con otros en la escuela (CULLEN, 1999, p. 2).

As bases científicas para apoiar as definições de corpo, como objeto de estudo e experiências, levaram os homens da Renascença a adotarem os preceitos básicos da disciplina e do controle. Tais práticas foram aprimoradas, como pudemos observar, na Modernidade, com a entrada do capitalismo industrial, refinam-se, assim, os mecanismos de controle através das técnicas disciplinares (LAZZAROTTI FILHO, BANDEIRA E JORGE, 2005). A construção da racionalidade é expandida para além do campo das ciências trazendo consigo uma característica asséptica à crença materialista, rompendo com a imaginação, com as emoções e com qualquer elemento que se apresente disperso. Posteriormente, será possível abordar o corpo para além da ideia de matéria inerte, como uma máquina, passando a dotá-lo com “uma força própria, é uma nova energética que vai abrir caminho para a representação corporal (...) A perda com a vinculação à alma é compensada pela dinamicidade proveniente da força mecânica que é atribuída ao próprio corpo” (SILVA, 1999, p. 5). No âmbito escolar o corpo foi configurado, simultaneamente, como objeto de contenção e controle, mas também, de expressividade.

[...] desligamento e/ou fuga foi sendo produzido ao longo do processo de desenvolvimento individual daqueles que vivem nos Estados nacionais modernos, nos quais o controle sobre a dimensão expressiva da corporalidade assume características de uma ditadura do comportamento, alienando de tal forma a pessoa de seu corpo que não é raro as

manifestações, desejos e apetites corporais tornarem-se desconhecidos para ela própria (PINTO, 2004, p. 31).

As técnicas disciplinares desenvolvidas e aplicadas no contexto escolar visam a “contenção de gestos e atitudes, educando o corpo de acordo com os valores socialmente aceitos” (LAZZAROTTI FILHO, BANDEIRA e JORGE, 2005, p.147). Os modelos são preestabelecidos e contam com a flexibilidade referente à diversidade de expressões do corpo na escola. Esse espaço assume sua quota de ações civilizadoras e em determinado momento histórico será a escola que “ensina e reproduz grande parte das técnicas corporais (...) várias delas privilegiadas nas aulas de Educação Física” (*Ibidem*, p. 147).

Na Educação Física - mais do que em qualquer outra matéria curricular, pois tem o corpo como objeto de intervenção direta - o indivíduo se vê exposto, controlado em seus gestos e avaliado de acordo com suas capacidades físicas. O corpo é o alvo primeiro da intervenção disciplinar e através dele buscam-se outros aspectos do sujeito: a alma pura, o espírito nobre, a moral elevada, o trabalho honesto. (LIMA e DINIS, 2007, p. 248).

Como vimos nos estudos de Foucault, o disciplinamento corporal procura docilizar os corpos a fim de submetê-los à ordem vigente e, para tanto, se utiliza do governo das ações, da manipulação dos desejos e do adestramento da gestualidade. Lazzarotti Filho, Bandeira e Jorge (2005) contribuem com essa visão ao constarem, em suas pesquisas elaboradas a partir da imersão no cotidiano escolar, a utilização de procedimentos de castigos que utilizavam o corpo como importante vetor. Um aluno considerado disciplinado é sinônimo de bem comportado, o que nos sugere o não-movimento; tal acepção automaticamente oferece mérito a alguns, e exclui outra porção que diverge dessa postura. Segundo Foucault “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados”, na medida em que limita suas ações, canalizando suas energias para objetivos específicos (LIMA e DINIS, 2007, p. 247).

Strazzacappa (2001) tem como pressuposto que o corpo, através dos movimentos, se constitui na maneira que o indivíduo se utiliza para manifestar-se e agir no mundo – e sob este aspecto a autora enfatiza o movimento como a expressão da emoção do indivíduo. Para a autora, a escola como um todo se utiliza dessa referência ao fazer uso da imobilidade física como mecanismo de

punição, em contrapartida, oferece a liberdade do movimento como forma de recompensa – prática que pode abarcar ainda a proibição ou permissão do aluno participar ou não das aulas de Educação Física e das brincadeiras no pátio.

A autora, ao abordar a temática da dança inserida no contexto escolar, introduz seu estudo com uma análise do corpo no espaço escolar, e aponta como regra geral desse âmbito, as práticas de repressão à soltura dos corpos infantis e a restrição dos movimentos às limitações precisas incitadas nas práticas escolares durante as aulas de Educação Física. Para Strazzacappa é através da dança que o corpo trabalha seu potencial de expressão, diferenciando essa atividade das que são trabalhadas numa visão “tradicional” (DAOLIO, 2005), durante as aulas de Educação Física; pois, de acordo com a autora, as práticas e teorizações da disciplina concebem o corpo infantil como “um punhado de alavancas e articulações” resultante de uma visão tecnicista (STRAZZACAPPA, 2001, p. 2).

Para Lovisolo (2002), o professor de Educação Física não deve ser confundido com treinador, dissociando, assim, a proposta pedagógica com a ideia de treinamentos esportivos, embora possam compartilhar saberes e expressões linguísticas. O autor se utiliza da distinção feita por John Locke, que pensou a educação segmentada em intelectual, moral e física, e assim, o corpo seria um meio de expressão do ser que pensa e raciocina. A partir daí, Lovisolo constrói seu contra-argumento. Defende que existem dimensões a serem abordadas quando se fala em formação, e são elas: o intelecto, a emoção e o corpo; e complementa “Sentimos as emoções com o corpo, criamos as emoções a partir de posturas corporais (...) a moral demanda emoções em correspondência, emoções que se manifestam do corpo” (LOVISOLO, 2002, p. 101). Nesse sentido, o autor identifica relações entre as emoções, o corpo e a moral, e defende que

A formação emocional envolve a moral. Formar emocionalmente significa criar disposições afetivas positivas e negativas (...) Formar disposições que nos levem a aderir e manter práticas corporais forma parte da formação emotiva, inclui-se dentro dos cuidados de si. Significa formar disposições emocionais favoráveis e cuidarmos de nossos eus e, portanto, também de nossos corpos (*Ibidem*, p. 103).

Na prática pedagógica do professor de Educação Física, de acordo com o autor, o corpo é um meio de construção da emoção do aluno e de fazê-lo sentir a potência da vida através de seu

próprio corpo. E quanto a esse aspecto, Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) acreditam que a Educação Física escolar deva adotar determinados eixos para explorar a diversidade em suas propostas educativas, e quanto a isso, os autores elencam a exploração do potencial expressivo do corpo como um deles.

Segundo Pérez-Samaniego e Gómez (2001), o indivíduo é capaz de apreender e conhecer o mundo através de seu corpo, e “seguirá viviendo toda su existencia no sólo *en* el cuerpo, sino *con* el cuerpo y, de alguna manera, *desde* el cuerpo y *a través* del cuerpo. (...) El hombre tiene un cuerpo, el cual está capacitado para moverse, hecho para moverse. Gracias al movimiento el hombre aprende a estar en el espacio” (p. 1). Segundo Sartre¹⁷, remetem os autores, o corpo e suas vivências, incluindo a expressividade, são os principais meios através dos quais o indivíduo toma consciência dos outros, de si mesmo e do seu entorno.

3.4 A ressignificação do corpo

A Educação Física escolar, de acordo com Jocimar Daolio (2005) traz em si a função pedagógica de liberar, de maneira integral, o ser humano, recuperando a sua dignidade corporal somada à busca da autonomia dos movimentos. Tais ideias visam romper com a fabricação de pessoas bem ajustadas e com a padronização dos corpos e, conseqüentemente, dos indivíduos, através do mesmo mecanismo que contribui para esse processo, a educação escolar. O objetivo não é de ignorar a função da educação como aquela que introduz e adapta os homens para orientarem-se no mundo – isso seria levar a educação ao patamar de impotente e ideológica (ADORNO *apud* RICHTER, VAZ, 2005). Assim, basta-nos crer, com base nas contribuições de Arendt¹⁸ (2002), que

seria preciso que os fins da Educação Física pudessem se mostrar àqueles que são novos neste mundo, crianças e jovens, as possibilidades de experiência corporal e, ao mesmo tempo, nele introduzi-los de forma crítica, o que necessariamente exigiria a superação de práticas centralizadas na reprodução de modelos predeterminados em busca de simples ajustamentos (RICHTER, VAZ, 2005, p. 91).

¹⁷ SARTRE, J.P. *El ser y la nada*. Madrid: Alianza, 1989.

_____. *Fenomenologia i existencialisme*. Barcelona: Laia, 1992.

¹⁸ ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

O emancipar-se surgiria a partir de uma reflexão crítica, ou como propõe Adorno (1995), constituir o sentido da educação pelo seu único meio: “auto-reflexão crítica”. E, mais especificamente sobre o corpo, segundo Lazzarotti Filho, Bandeira e Jorge (2005) vendo-o como um “palco de contradições que refletem as condições concretas de existência e também numa possibilidade de enfrentamento e luta contra as regras dominantes em nossa sociedade” (p. 147) sem, portanto, ignorar que existem regras sociais e suas necessidades, mas buscar torná-las justas e igualitárias, para que deixem de ser dominantes e incitem a práticas que reforçam os mitos e preconceitos impregnados na sociedade capitalista – “a competição predatória e a vitória a qualquer custo, o individualismo, o sexismo, o consumismo, a acriticidade”. (SILVEIRA e PINTO, 2001, p. 140)

la selección y el diseño del currículum deberían plantearse desde principios éticos vinculados al sentido de ciudadanía, es decir, a los valores en los que se basa la convivencia democrática (...) avanzar en la conceptualización de la dimensión social y experiencial del cuerpo y el movimiento parece necesario (pero no suficiente) para ahondar en su tratamiento educativo (PÉREZ-SAMANIEGO, GÓMEZ, 2001, p. 6).

Azevedo e Gonçalves (2007), com base nos estudos de Le Breton, Durkheim, Foucault e Mauss, argumentam que um dos papéis da Educação Física escolar é o ressignificar o corpo, transcendendo o estereótipo construído na contemporaneidade; formando criticamente o aluno, intervindo de maneira a levá-lo a respeitar as diferenças, respeitar o seu corpo e o do outro. Para os autores há práticas sociais que sedimentam uma “visão de corpo como uma superfície de inscrição de eventos, práticas e relações de poder” (AZEVEDO e GONÇALVES, 2007, p. 68) e, portanto, o corpo é fruto da construção social e histórica que carrega em si um desafio sócio-político e econômico.

Pensar em práticas escolares de emancipação nos leva a pensar nas formas de organização curricular, pois essa deverá constituir a base para as práticas escolares. Conforme Pérez-Samaniego e Gómez (2001) defendem, é a partir do currículo que a comunidade escolar deve cultivar o sentido de cidadania e os valores que regem a convivência democrática. Por meio do currículo escolar - de modo explícito, oculto ou sutil, conforme as contribuições de Tomaz Tadeu

da Silva (2007) -, o espaço escolar assume a responsabilidade de levar os alunos a práticas sociais democráticas, à construção de uma sociedade justa e igualitária; à prática do respeito às diferenças, e a trocas culturais que formarão identidades culturais e corporais distintas.

3.5 Corpo: entre a política, cultura e educação

A educação tem uma dimensão política (...) ela é um ato político, ainda que não destinemos a devida atenção ao fato de que a política também tem uma dimensão pedagógica. (VAZ, 2003, p. 162)

Para compreender de que maneiras que o componente ‘Educação Física’ exerce a função de consolidar uma política de corpo desejada pela sociedade em seu aspecto amplo, recorreremos aos estudos realizados por Vidal (2009) que, com base nas contribuições de Bourdieu, Passeron e Ivan Illich, reconhece a escola como espaço de transmissão de códigos e signos, de reprodução da sociedade e crê no potencial de manutenção do *status quo*. Para a autora, a instituição escolar também é produtora de uma cultura específica e atua como espaço de convivência de culturas. Andre Chervel¹⁹ (1990) explica que a instituição escolar é “capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura, e que emerge das determinantes do próprio funcionamento institucional” (VIDAL, 2009, p. 29).

Com intuito compreender as questões corporais e de rever as relações estabelecidas historicamente entre educação, sociedade e cultura, acrescentaremos a afirmação de Galantini (2001), com base em Foucault, que diz respeito à possibilidade do corpo ser estudado sobre o ponto de vista biológico, mas que acima disso, ele esta imerso no campo político. Dessa forma, podemos traçar a política como viés dentro desse eixo escola e culturas. Os estudos de Silva (1999) compreendem a organização da pedagogia e os aspectos educacionais relativos ao corpo como algo intimamente relacionado à política, formando uma aliança que objetiva a “formação de novos indivíduos necessários para a ordem socioeconômica capitalista que se estabelece na Modernidade (para tanto) no século XIX são elaboradas diversas disciplinas somáticas buscando moldar os comportamentos e impor aos indivíduos gestos e posturas adequadas às novas

¹⁹ Vidal (2009) cita os estudos de Chervel com base na seguinte referência: CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação** (2): 177-229, 1990.

exigências sociais” (SILVA, 1999, p. 9). A Modernidade consiste numa experiência histórica que enfatiza o corpo, tanto para o bem quanto para o mal – tornando-o a expressão do progresso ao mesmo tempo em que o humilha ao tê-lo como objeto²⁰, segundo Vaz e Albino (2008). Com base em Adorno e Horkheimer²¹ (1985), os autores afirmam que “corporal é o domínio político e cultural que a civilização moderna impinge aos que torna (não) sujeitos (da história, à história) sob o signo da indústria cultural e do totalitarismo político” (p. 2).

As propostas políticas voltadas para a educação, com intuito de formar determinado indivíduo social, justificam a disciplina somática, citada por Silva (1999), por meio da construção de uma nova ordem e nova racionalidade presentes na sociedade industrial recém-estabelecida e, no qual, o movimento corporal está intrinsecamente ligado à produtividade, passando a ocupar planos mais centrais nos estudos da época. Para essa discussão, a autora também contribui sob outros aspectos relativos ao corpo e à ordem política:

A disciplina do corpo, parte do processo de secularização e do novo ordenamento social, não prescindia do controle de nenhuma de suas dimensões: o controle sobre o alimento e o sexo é exemplar. Os médicos higienistas traçam regimes de vida extensos não mais para atingir o desenvolvimento harmônico tal como na Grécia antiga, mas para obter indivíduos mais servis (...) No interior das escolas, o processo higiênico iniciava pelo ordenamento do espaço e do tempo para agir, centralmente, no controle dos corpos infantis, conferindo a tudo uma dimensão utilitarista: evitar ociosidade era fundamental nesse tempo (SILVA, 1999, p. 10).

Como vimos ao longo do texto e com detalhamento maior a questão do Movimento Higienista, vale apenas ressaltar que estamos diante de movimentos de cunho político que se utilizaram do âmbito escolar para atingir as mudanças almejadas na constituição de uma nova sociedade brasileira. Ou seja, a partir de propostas curriculares, o governo é capaz de conduzir ações nos espaços escolares, ordenando seu contexto, no controle dos corpos infantis, visando o

²⁰ Pinto (2004) acredita ser possível explicar esse aparente paradoxo quanto à dualidade existente na ênfase moderna do corpo. O autor acredita que na modernidade é a exposição do corpo que se intensifica, na busca de prazer e aprovação social, e o elemento desvalorizado é a corporalidade - esta refletida apenas quando na busca por seu valor meramente utilitário.

²¹ HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

aspecto utilitarista. Assim, diante da articulação entre os aspectos da educação com a política há um acirramento nas relações entre a identificação e a preocupação dos indivíduos com aquilo que lhes diz respeito em termos corporais (SILVA, 1999), já que estaremos diante de uma sociedade marcada pela necessidade de corpos produtivos.

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica (FOUCAULT *apud* LIMA e DINIS, 2007, p. 245).

César e Duarte (2009) realizaram um levantamento a respeito das concepções de corpo trazidas à luz por Michael Foucault²² e Gilles Deleuze²³, no que concerne aos conceitos de biopolítica, governamentalidade e sociedade de controle e, posteriormente, tendo a escola moderna como instituição disciplinar mapearam, sob o ponto de vista recente, acrescentando uma visão à moderna, o recente fenômeno da pedagogia do *fitness*. Para os autores, a escola no Brasil se constitui num espaço para aplicação das políticas públicas de determinado governo que, atualmente, combate a obesidade infantil, objetivando a produção de corpos saudáveis e magros. Para tanto, os autores trazem à tona o percurso teórico de Foucault a fim de explicar um posicionamento atual dos indivíduos diante de seu corpo em relação à sociedade, as formas sutis de controle, *governamento* e biopolítica neoliberal:

Centrar a atenção nos conceitos de “capital humano”, de “sociedade empresarial” e de mercado competitivo (...) assumindo-os como novas instâncias normativas da padronização, da *veridicção* e da gestão dos comportamentos da população. Sobretudo a partir do conceito neoliberal de capital humano, a anterior figura moderna do sujeito sujeitado por meio de práticas institucionais disciplinares acabou por dar lugar, no pensamento de Foucault, a um novo produto subjetivo, aquele oriundo dos comportamentos, das práticas, e dos discursos do sujeito que responde às

²² FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **História da Sexualidade Vol. I: A vontade de saber**. 5ª. Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Dits et Écrits**. Volume III. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Sécurité, Territoire, Population**. Paris: Gallimard, 2004.

_____. **Naissance de la biopolitique**. Paris: Gallimard, 2004

²³ DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

exigências e às demandas variadas do mercado econômico. (CÉSAR e DUARTE, 2009, p. 121).

Desse modo, César e Duarte apresentam um padrão comportamental - que corresponde à soma de corpo e alma - da sociedade baseada não mais na atuação do Estado, mas, sim do mercado competitivo, que por ora, encarrega-se da produção de subjetividades e de verdades, estabelecendo os padrões de normalidade. Em concordância com tais argumentações, Lawn (2001) acrescenta que o Estado-nação está sendo suplantado por forças globais e que, através do mercado da oferta e do modelo de consumo, amplia seus limites até a escola. A produção de identidades deixa de ser encargo da nação e transfere-se para o âmbito organizacional da escola.

Foucault estende sua reflexão aos domínios da escola quando a estabelece como instituição que constitui o moderno paradigma do governo de corpo e da disciplinarização. No Brasil, esse fenômeno, inicialmente conduzido pelo Estado, desde as últimas décadas do século XIX, se aliava à pedagogia e à medicina a fim de democratizar o ensino trabalhando sob a égide dos pilares saúde e higiene, civismo e letramento. Para os autores, a nova pedagogia do controle subverteu o conceito de escola disciplinar e configura novas maneiras de *governamentos* da infância, com intuito de produzir o novo indivíduo desejável – sujeito moral, flexível, tolerante e autônomo, dotado de um belo corpo, excelente saúde e capacidades cognitivas formidáveis.

César e Duarte, a partir desse contexto apresentado, irão introduzir o conceito da pedagogia do *fitness* como o conjunto de saberes, práticas e discursos que propagam a padronização dos corpos magros e em boa forma, combatendo a obesidade infantil. A hipótese inferida é a de que ao unir as técnicas de *governo* estatal às técnicas biopolíticas neoliberais dirigidas pelo mercado econômico, temos como resultante a *pedagogia do fitness*, que atua com objetivo de formar os futuros sujeitos autoempreendedores, através de, entre outras estratégias, controlar da alimentação nas escolas. O conceito de corpo por detrás de medidas governamentais como essa em vigor em algumas regiões do sul do país (CÉSAR e DUARTE, 2009), se traduz em objeto moldável a partir de determinadas práticas que objetivam certa padronização de corpos, como magros, saudáveis e nutridos. Regulam-se as práticas alimentares dos alunos moldando seus corpos e subjetividades, já que a submissão a regras acarreta a subjetivação de novas práticas e

hábitos. Tal sucesso dentro desse processo será visível (estar ou não magro, de acordo com os padrões preestabelecidos) e será a base para a avaliação no contexto de julgamento moral, afinal, alcançar os objetivos impostos implica em, de acordo com as regulações escolares, apresentar-se disposto, esforçar-se, fazer uso da persistência e revelar fibra moral.

Para continuar a discussão do âmbito escolar e sem perder de vista a questão política que a ela se aplica, Daolio (2005) defenderá a eficácia simbólica da Educação Física escolar em meio à tensão entre a unidade e a diversidade, e a relação com o outro em sua dinâmica pedagógica. Em seu estudo, o autor faz um resgate histórico da concepção de corpo pela Educação Física escolar apresentando como tradicional aquele cujo foco estava na busca pela aptidão física, saúde ou rendimento atlético – geralmente esportivo, ensinado de maneira rígida e disciplinar – que aos poucos é influenciado pelos conhecimentos corporais culturais ou cultura corporal de movimento. Daolio detalha ainda mais essa questão ao relatar o momento da Educação Física escolar cuja preocupação centrava-se na elaboração e aplicação de técnicas que iriam levar o corpo do aluno a fazer um movimento mais correto e econômico, em contraste com a ausência por completo da exploração do potencial de constante reconstrução de qualquer prática corporal acessada pelo aluno e a atenção aos seus significados culturalmente construídos.

A Educação Física, tomada neste texto como prática cultural, apresenta também certa tradição e certos procedimentos, consolidados ao longo do tempo e dotados de eficácia simbólica. Isso quer dizer que a forma como a Educação Física se coloca na escola faz sentido para todos os atores envolvidos em sua prática, professores, alunos, pais, professores de outros componentes, direção escolar (DAOLIO, 2005, p. 218).

Por meio do olhar antropológico, segundo o autor, a humanidade agrega características gerais comuns com manifestações de modos distintos, nesse quadro temos a possibilidade de enxergar os aspectos culturais, sociais e individuais presentes nas manifestações corporais e comportamentos dos alunos – marcando-os como dessemelhantes uns dos outros. Daolio apresenta o contraponto desse aspecto, o olhar biológico, como aquele que estabelece arquétipos de aptidões e capacidades, possibilitando a classificação dos alunos, além de ser aquele que objetiva comportamentos motores e padrões atléticos, tal viés será mais bem abordado no tópico seguinte. Assim, adota-se o corpo como expressão cultural, e aceitamos o fato de que estamos

imersos numa dinâmica cultural, inerente à nossa condição humana, e onde Educação Física escolar necessita abranger o ser humano como produtor de cultura e resultante da cultura, a fim de respeitar aquilo que lhe é próprio. Segundo Moura e Lovisolo (2008), o axioma central do referido autor é o de que o corpo é moldado e assinalado pela cultura e sociedade, e ainda, seguindo os estudos de Clifford Geertz, em sua obra *A interpretação das culturas* (1989), o conceito de cultura adotado por Daolio denota “um processo simbólico e dinâmico, situacional e público, pelo qual o homem dá significado às suas ações e sentido ao mundo” (MOURA e LOVISOLO, 2008, p. 139).

Tais concepções levam-nos a pensar em um determinado modelo de Educação Física escolar que fosse capaz de abranger o conhecimento popular em suas variadas formas e riquezas culturais, no que diz respeito às práticas e manifestações corporais humanas. Se adotarmos o pressuposto de que o espaço escolar é território de ação política na formação da sociedade, segundo Daolio, devemos prezar pela transmissão do patrimônio humano relacionado à sua dimensão corporal, valorizando as singularidades das diferenças. Betti (1995) completa com o ensinamento de Daolio afirmando que a igualdade entre os homens está justamente nas expressões de suas diferenças, portanto, devemos dar a devida atenção e respeito quando as abordamos no âmbito escolar.

Em acordo com as concepções de Daolio e oferecendo uma continuidade aos seus estudos, Oliveira (2005) busca, diante das questões referentes à diversidade cultural, refletir a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Para a autora, o corpo carrega as diferenças da alteridade e, portanto, se faz necessário além de constatar a diversidade cultural, conforme Daolio já apresenta, mas também valorizar o diálogo entre as culturas ali representadas, pois fazem parte do processo educativo, a troca e a descoberta.

Grando (2005) também dialoga com os pressupostos de Daolio no que concerne ao aspecto cultural do corpo, seu olhar, porém, recai na educação dos corpos em contextos interculturais, ou seja, as práticas culturais cotidianas pesquisadas estão fora do âmbito escolar. Assim, seu propósito final era buscar estratégias pedagógicas mais coerentes para realizar o trabalho na área de Educação Física escolar entre os povos indígenas do Mato Grosso. A autora compreendeu,

através da pesquisa, que as práticas corporais adotadas pelos índios da tribo bororo explicitam as complexas relações que foram estabelecidas nessa sociedade; assim, há uma intensa relação entre Corpo e Cultura na fabricação da identidade de uma pessoa, cuja iniciação se dá através dos índios mais velhos da tribo.

Para as sociedades indígenas, as formas de transmissão das técnicas corporais, ou da “educação do corpo” no sentido de “fabricação da pessoa”, transforma o corpo biológico em corpo social e possibilita que a pessoa passe a se identificar em seu grupo e por ele seja identificado. Essa “educação do corpo”, não se distingue da instrução como a vemos no contexto escolar, dá-se de forma consciente e por transmissão simples, são os mais velhos que procuram instruir cada pessoa sobre tudo o que fazem, sabem ou crêem (GRANDO, 2005, p. 167).

Assim, Grando conclui a respeito das maneiras de expressar em cujos movimentos estão implícitas sua história e suas relações sociais e, de certa forma, políticas, revitalizando, a cada geração, sua identidade étnica e cultural. Aguiar (1999) contribui no âmbito das pesquisas com comunidades específicas e conclui a partir de seu próprio estudo que uma diversidade de conhecimentos e o processo de socialização em si, podem ser transmitidos de uma geração para outra por meio de procedimentos lúdicos, como os jogos e as brincadeiras, e através da conduta corporal dos mais velhos. Assim, são transmitidos papéis, lugares e valores sociais que servirão de esquemas interpretativos da realidade que essa determinada comunidade está inserida.

Ainda sob o aspecto cultural, porém, mais especificamente no contexto escolar, temos a produção de Neira (2008) que adota como pressuposto teórico a compreensão do corpo como um constructo cultural e cuja pesquisa junto a docentes da área de Educação Física levantou perspectivas da prática pedagógica no contexto multicultural. Para o autor um currículo multicultural de Educação Física será mais bem elaborado se levar em consideração a herança da cultura corporal popular que a comunidade escolar possui e, a partir dessa prática, a escola seria capaz acolher a diversidade. Oliveira (2007), a partir de seus estudos junto à comunidade escolar, também defende o ensino da Educação Física no âmbito das diferenças culturais.

Quando se enfatiza a criação de currículos multiculturais, afirma-se que todos os alunos possuem conhecimentos construídos socialmente que precisam ser reconhecidos e ampliados pela escola, o que, na prática,

significa trabalhar a partir das culturas dos alunos num entrecruzamento com a cultura escolar (NEIRA, 2008, p. 82).

Sob a gestão das diferenças no espaço escolar, as práticas corporais assumem caráter identitário, oferecendo uma diversidade de características que irão diferenciar os alunos no âmbito de etnias, classes sociais e gênero (NEIRA, 2008). Dentro dessa perspectiva, Rodrigues (2009), em sua pesquisa, também adota a ideia do corpo como constructo cultural, e acrescenta a proposta apreendê-lo como um elemento capaz de promover o conhecimento de si mesmo no aspecto da cultura corporal. O autor, a partir desse ponto defende que o aluno poderá ter condições de elaborar sua prática corporal de uma maneira própria e a partir de seu prisma cultural, sendo capaz, portanto, de exercitar – no contexto escolar - o corpo de maneiras diferenciadas das técnicas de corpo advindas da cultura dominante que permeia a cultura escolarizada.

Ao pensarmos em qualquer proposta a ser inserida na escola de maneira plena, não é possível desvinculá-la de determinados mecanismos capazes de legitimar as ideias que norteiam essas propostas, assim, se projetamos ações que abarquem as diferenças culturais, invariavelmente devemos pensar em currículos escolares que englobem essa diversidade. Para Macedo (2006), o currículo escolar permeia os campos da política e da cultura, e enquanto mecanismo de poder, deveria assumir uma forma menos hierárquica e vertical no que concerne a sua elaboração, respeitando a produção simbólica e material de cunho cultural próprio da escola. Esta postura deixa de sustentar-se na cultura humana como mero objeto de ensino prescrito nos currículos, e passa a incorporá-la em sua produção. A autora apresenta a reconceptualização curricular que propõe transpassar o hiato existente entre a proposta curricular e sua implementação.

Se pensarmos no currículo como fato na perspectiva da relação entre currículo e cultura, podemos dizer que essa noção repousa sobre a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura. Uma ideia, que, numa vertente crítica embasada em Williams²⁴ (1984), tem servido a uma definição de currículo como seleção da cultura largamente utilizada em nossos textos. Entendo que, mesmo que as abordagens críticas (e pós-críticas) do currículo tenham questionado a

²⁴ WILLIAMS, R. **The long revolution**. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

ausência de determinadas culturas nessa seleção denominada currículo, assim como as relações de poder que a produz, a cultura permanece sendo tratada como objeto de ensino (MACEDO, 2006, p. 101).

Ao superar as concepções de transmissão de cultura, como ensino, através das propostas curriculares que pouco dizem respeito à diversidade de realidades escolares e à diversidade de dentro do próprio espaço escolar, Macedo nos sugere a participação efetiva dos professores na composição de propostas curriculares, resultando na ideia de currículo como cultura, como um “espaço-tempo de interação entre culturas” (*Ibidem*, p. 106). Assim tenta-se, de certo modo, romper com eixo política-poder-cultura, pois que a educação possa levar em consideração as culturas ali presentes, e não somente a seleção da cultura imposta nas propostas políticas e nos materiais apresentados nessas proposições, já que é colocada nas mãos dos professores a responsabilidade de não excluir aqueles que não são contemplados nessa seleção, e de não apenas valorizar a cultura que é transmitida, antes, porém, faz-se necessário dar valor a que é produzida no âmbito escolar.

4. Análise das propostas curriculares do Município e do Estado de São Paulo

A análise da produção científica que se debruçou sobre a inter-relação educação, corpo, currículo e cultura, primeira etapa do nosso trabalho, e possibilitou desvelar determinadas concepções e formas de tratamento da problemática, pois nos deparamos com embasamentos teóricos que ora correspondiam às práticas sugeridas, ora as contradiziam. Na perspectiva foucaultiana, tais enunciados imersos na linguagem da sociedade brasileira, em sua quase totalidade, constituem-se num conjunto de coisas que foram estudadas pelas ciências, absorvidas, ressignificadas e/ou difundidas pelos sujeitos, na busca por nomear, compreender, recortar, explicar e correlacionar os saberes e ideologias humanas dentro dos variados prismas que tal conhecimento abarca, de modo contínuo ou não (Foucault, 1986).

Ainda sob a égide das conceituações foucaultianas, introduziremos alguns pontos referentes ao objeto da pesquisa. A documentação governamental, como toda produção humana, se forma a partir de um campo complexo de discurso e como rastro verbal não se constitui como matéria inerte aos estudos e análise históricos, mas sim, de modo fluído, como fruto legítimo das relações e jogos de poder que estão diluídos no território da história das ideias, dos pensamentos e das produções da ciência – sem apresentar um esquema linear analisável, como se houvesse a possibilidade de abarcar a razão numa cronologia contínua. De maneira que, os discursos humanos nem sempre são interligáveis, por isso, buscamos o espaço da pesquisa para exercitar “o pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento” (FOUCAULT, 1986, p. 14), sem perder de vista a ideia da história como construção humana, sem ideologismos, desvinculando o pensamento antropológico da análise ao mesmo tempo em que se nega a visão sólida e sacrossanta do passado.

As limitações naturais do recorte de qualquer pesquisa, vale ressaltar, também impõem limites na compreensão dos contextos políticos recortados em questão. Assim, como Foucault não pretendeu apresentar em sua obra *A arqueologia do saber* (1986), a defesa de um “discurso

referente” à loucura, também temos ciência da impossibilidade de constituir uma unidade válida que abarque todos os enunciados referentes ao corpo e ao currículo escolar a partir de um número limitado de análises discursivas. Relembrando que corpo O corpo assumiu conotações distintas conforme o prisma pelo qual foi observado e estudado. Na escola, a formação corporal assume uma variedade de paradigmas sociais de acordo com o contexto em questão, Gómez (2009) lista alguns deles que marcam estratégias e atividades: esportivo, recreativo, higiênico, religioso, ético, estético, educativo e disciplinar; assim como a Educação Física escolar também assume sua fundamentação e diretriz teórica como seus referenciais de base.

4.1 Orientações Curriculares Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I e II – Educação Física (2007)

O documento intitulado “Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I e II – Educação Física” que apreende os 4º e 5º ano do Ciclo I e do 1º ao 4º ano do Ciclo II foi concebido em 2007. No campo político, o período corresponde à gestão municipal de São Paulo de Gilberto Kassab e a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Alexandre Alves Schneider. A elaboração e publicação das Orientações Curriculares foram realizadas pela Diretoria de Orientação Técnica da SME, contando com a Assessoria pedagógica e coordenação geral de Célia Maria Carolino Pires, e a elaboração escrita de componente Educação Física por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes.

Esta proposição é voltada às expectativas de ensino, ou seja, cumpre a função de descrever temáticas a serem trabalhadas nas escolas, constituindo-se como um movimento inédito no município de São Paulo. O documento abrange todas as áreas do conhecimento, descrevendo o que os alunos e alunas irão aprender na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. As Orientações Curriculares compreendem a Educação Física como componente inserido na área da Linguagem.

De maneira geral e desde a sua escrita, conforme veremos adiante, esse projeto curricular conta com a presença constante por parte daqueles que vivenciarão o currículo. Segundo Regina

Lico Suzuki²⁵, diretora de orientação técnica da Secretaria Municipal de Educação, isso significa dizer que, mesmo tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases e das demais diretrizes nacionais para o aprendizado, a proposta curricular municipal em foco leva em conta a realidade de cada escola municipal de São Paulo e de seus alunos. Isso, pois, o próprio projeto curricular oferece esse tipo de abertura.

4.1.1 Diretrizes da elaboração das Orientações Curriculares

Segundo Schneider, na carta de apresentação das Orientações Curriculares aos professores, a elaboração e escrita do documento em questão e de uma maneira geral, é fruto do trabalho que se estendeu ao longo do ano de 2007, com especialistas de diferentes áreas de conhecimento em conjunto com grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação. Esse grupo realizou uma primeira leitura do que foi produzido pelo corpo especializado, e apresentou sugestões e propostas de reformulação das Orientações Curriculares. Como segundo passo, foi encaminhado às escolas o documento já atualizado, para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede. Portanto, uma das diretrizes de elaboração adotadas pelos autores das Orientações Curriculares foi a construção de propostas que levassem em consideração a experiência e as vozes dos professores da rede municipal de ensino. Como veremos adiante, tal diretriz também será estendida ao âmbito do corpo discente das escolas municipais de São Paulo no que diz respeito à disciplina de Educação Física.

Os autores apresentam ao longo dos textos das Orientações Curriculares, suas concepções de currículo, que notoriamente estão baseadas contribuições de Michael Apple²⁶, Tomaz Tadeu da Silva²⁷ e José Gimeno Sacristán²⁸, somadas às suas próprias reflexões²⁹ inspiradas nos autores

²⁵ Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx> (acesso em Junho/2010).

²⁶ APPLE, M.W. *Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora, 1999.

²⁷ SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

citados. Assim, as diretrizes optadas pelos Neira e Nunes são balizadas pela ideia de que o currículo é formador de identidade e que, portanto, se há proposição anterior de abarcar a diversidade cultural na escola de modo democrático, há necessidade de se pensar em currículos multiculturais, ou seja, em proposições curriculares que respeitem a diversidade. Com base nos Estudos Culturais³⁰ e em uma visão pós-crítica das teorias curriculares, os autores buscam estabelecer condições para que a formação da identidade cultural do aluno através do currículo

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

²⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

²⁹ NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, M. L. F. *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.

³⁰ Segundo Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra *Documentos de Identidade* (2009), os Estudos Culturais tem importante relação com as teorias curriculares; como campo de teorização e investigação, surge na Inglaterra em meados dos anos 60 na Universidade de Birmingham. Uma das duas obras referenciais do assunto, consiste na produção do pesquisador Raymond Williams, cujo conceito de cultura elaborado pensa no modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida por qualquer agrupamento humano, sem haver uma hierarquização entre as resultantes dessa produção. Em sua primeira fase, os Estudos concentraram suas análises nas formas culturais urbanas, com enfoque nas denominadas subculturas; contudo, gradualmente, se apoiou nas interpretações contemporâneas das obras de Karl Marx; também fizeram parte os estudos com bases nas produções de Althusser, Gramsci e, posteriormente, sob a influência do pós-estruturalismo, Foucault e Derrida. Sob o ponto de vista da metodologia adotada, o Centro de Estudos Culturais iria dividir-se em duas tendências: Sociologia por um aspecto, e os Estudos Literários de outro.

Ao longo de seu percurso investigativo, os pesquisadores de Estudos Culturais, tendo a cultura como campo de luta em torno da significação social e como espaço do jogo de poder, irão se preocuparem com as questões que estão imersas nas conexões entre cultura, significação, identidade e poder. Dentre essas questões, podemos exemplificar a análise cultural que se ocupa em desconstruir e expor os processos de interações sociais naturalizados. Assim, esse tipo de pesquisa e estudo influencia o currículo permitindo-nos percebê-lo como campo de luta em torno da significação e da identidade; concebendo a institucionalização do currículo como mais uma invenção social, e seu conteúdo como uma construção social, ou seja, sob qualquer aspecto é perceptível as relações de poder que carrega, estreitando ainda mais os laços entre a idéia de construir um currículo e produzir identidades sociais e culturais. Quanto ao conhecimento, a contraproposta dos Estudos Culturais consiste em pensar um currículo que dê ênfase ao caráter construído e interpretativo do conhecimento, e não como algo dado, natural. A tentativa de apresentar o conhecimento como objetivo cultural é demonstrar sua capacidade de construção de subjetividade e identidade social, seja no âmbito escolar ou fora dele. Contudo, apesar de sua análise incluir o aspecto escolar, de acordo com o autor, há pouca influência nas salas de aula, porém, acredita-se que o contexto atual ofereça espaço para que sejam desenvolvidas as idéias centrais dos Estudos Culturais.

escolar, ao mesmo tempo em que valoriza a constituição cultural de cada um, também seja capaz de agregar novas vivências, numa composição que ao mesmo tempo em que amplia o repertório dos alunos e alunas, possibilita a criação de valores para o que já era conhecido e para o novo. Em conjunto com a diretriz de elaboração das Orientações Curriculares no que diz respeito a participação efetiva dos professores em sua construção, temos que, os autores ao embasar-se nos Estudos Culturais, buscam dar voz às várias culturas que coabitam, ao mesmo tempo, o espaço escolar, e problematizam as relações de poder presentes na escola e que marcam as práticas corporais, como, por exemplo, as questões de gênero, etnia e religião.

A partir da compreensão de que o movimento é a expressão das intencionalidades e interpretações do mundo, as Orientações Curriculares utilizam-se na metáfora do *corpo-cidadão* e entendem o movimento do sujeito como maneira de receber e transmitir por meio de uma linguagem não verbal, capaz de expressar significados culturalmente estabelecidos.

4.1.2 Os lugares da Educação Física escolar e as concepções de corpo nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007)

No início do século XX surgem as conceituações e, posteriormente, as distinções de valor entre as ideias de labor manual e labor intelectual. A partir desse período, constata-se a valorização social da cultura intelectual em detrimento da motora. Nas décadas seguintes, a escola brasileira propagará a Educação Física como portadora de um “fazer” – conforme podemos encontrar nos “Guias Curriculares” datados década de 70 (SÃO PAULO, 1975). Aliado a tais equívocos, e a partir da ideia de “labor manual”, surge a concepção de modelo de corpo como aquele que realizará um “fazer” de modo mais eficaz dentro de uma estética. Silva, Cruz e Nunes (2009) relacionam isso com a busca da Educação Física escolar pela valorização de um “ideal de corpo” a despeito do valor à diversidade em nome de um padrão corporal. As Orientações Curriculares, contradizendo tais proposições que vieram estabelecendo ecos nas propostas conseguintes, inauguram outros aspectos da Educação Física escolar de modos

diversos, como veremos a seguir. Como primeiro ponto, que apresenta tais rupturas, temos a proposição de atividades voltadas a pesquisas e modificações do conhecimento, assim como reflexões individuais e em grupo, de tal modo que, nas aulas de Educação Física “(...) não basta fazer. É preciso refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender” (SÃO PAULO, 2007, p. 42). Assim como a linguagem, o movimento apresenta-se, nesse âmbito, carregado de significantes que são passíveis de transmissão e apreensão de significados referentes aos modos de pensar, ser e agir; assim como o movimento apresenta um texto cultural, o corpo é o suporte para a leitura e interpretação desses textos culturais. Tais proposições serão o pano de fundo das ações orientadas pelos autores, no que diz respeito aos questionamentos, reflexões, experimentações, modificações e compreensões. Partindo do pressuposto de que cada grupo cultural imprime códigos de comunicação e signos nos corpos dos indivíduos que dele fazem parte, há inúmeras possibilidades de atuar sobre um grupo diverso como uma sala de aula, “como suporte de uma linguagem que manifesta a cultura na qual esta inserido (o corpo) é depositário da cultura da qual participar” (SÃO PAULO, 2007, p. 43).

O texto analisado concebe a Educação Física escolar e o corpo a partir de fundamentações alicerçadas nas Ciências Humanas e, em especial, em uma abordagem cultural, delimitada por uma das vertentes de entendimento, o viés pedagógico, da motricidade humana. “A Educação Física é uma prática social constituída por diversos significados culturais, sempre em conformidade com o contexto social no qual a escola esta inserida” (SÃO PAULO, 2007, p. 30), e, se as práticas sociais comunicam um significado, temos a cultura como instância constitutiva dos aspectos da vida social, portanto, fazendo parte da constituição do próprio sujeito. Por possuir práticas de significação específica, as orientações curriculares da Educação Física, estão imersas em disputas simbólicas relativas aos saberes corporais (Neira, Nunes, 2009). Ao indicar a necessidade de atribuir significado às atividades, o documento oficial interpela os professores a agir a partir da busca por qualidade no atendimento à diversidade cultural, diferentemente do viés quantitativo que resolveria a questão dessa diversificação, ampliando ao máximo, porém, de modo superficial e sem significado, as vivências corporais. Tais constatações estão presentes nas

atividades sugeridas, como veremos mais adiantes, porém, também são encontradas expressas, de modo sintético, no recorte abaixo:

[...] entende-se que homens e mulheres por meio dos seus gestos (movimentos com significados culturais) socializam e transmitem seus modos de ver o mundo, seus sentimentos, valores, enfim, sua cultura, consubstanciados nas manifestações corporais sistematizadas, produzidas, reproduzidas e transmitidas de geração a geração, ou seja, a sua cultura corporal. Resumidamente, essa cultura reúne todas as produções relacionadas ao corpo e sua gestualidade. A cultura corporal é uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que constituem a sociedade, independentemente dos seus valores, normas ou padrões (SÃO PAULO, 2007, p. 33).

Os autores sistematizam as propostas das Orientações Curriculares em eixos de atividades. Justifica-se a escolha desses eixos a partir da ideia de que o patrimônio histórico-cultural e corporal encontra-se em cada aluno e aluna, fixado nas seguintes expressões culturais e seu rol de variações da motricidade humana: brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Advindos dos diversos grupos constituintes da sociedade atual, esse patrimônio cultural não agrega somente os aspectos motores, antes, porém, está repleto de uma carga de saberes e sentimentos que lhe atribuem significações. De maneira que sua vivência, pelo viés do aluno, possibilita a apreensão de significado, já que se busca abordar o corpo não somente em seu aspecto biológico, mas, sobretudo, por sua resultante como constructo cultural individual.

[...] a concepção cultural visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório cultural, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar alguns códigos de comunicação de diversas culturas por meio da variedade de formas das manifestações corporais (SÃO PAULO, 2007, p. 42).

De modo concatenado, construção teórica e encaminhamento das atividades por série e, como evidência da aplicação das teorizações pós-críticas curriculares, as Orientações Curriculares manifestam (e orientam) a importância do professor de Educação Física buscar identificar os níveis de apropriação de determinado patrimônio cultural corporal por seus alunos e alunas. Também enfatizam a abordagem das manifestações corporais a partir de suas constatações e a proposição de ressignificações por parte do aluno junto ao grupo, possibilitando novas escritas

sobre essa expressão além de colocá-lo na situação de produtor de cultura corporal. Os autores buscam equilibrar a distribuição das temáticas selecionadas, adotando balizador os grupos culturais que a elas deram origem, entender as diferenças entre os indivíduos são frutos de diferentes construções culturais além de contextualizar as práticas corporais nos espaços escolares caracterizados como produtor e reproduzidor de cultura. Em *Educação Física, currículo e cultura*, Neira e Nunes (2009) reapresentam a proposta:

Em sua vertente cultural, a Educação Física é a área de conhecimento que, na escola, se responsabiliza pelo estudo, análise, interpretação e produção das manifestações corporais por meio das quais os diferentes grupos sociais veiculam seus significados. Brincar, lutar, praticar esportes, fazer ginástica e dançar configuram textos da linguagem corporal, portanto, práticas de significação (p. 169).

As defesas teóricas dos Estudos Culturais, nos quais estão pautadas as Orientações Curriculares, tendem a ser uma promessa de abarcar interesses sociais e políticos diversos, possuindo como resultante de sua produção, a defesa de muitas lutas³¹, além de pensar que “todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON, GROSSBERG, TRECHLER, 2008, p. 13). Para dar conta de tais proposições, o texto oficial propõe planejamentos de atividades que resgatem os artefatos culturais dos estudantes, revelando os frutos das construções sociais de onde provêm esses sujeitos. É observado, portanto, que é possível atender as demandas de uma sala de aula se o professor optar por adotar como ponto de partida a experiência de casa turma, atendendo, assim, de modo significativo certas particularidades nascidas da diversidade, ao longo do processo de escolarização do sujeito.

A partir das teorias pós-críticas, constata-se, de maneira ampla, a superficialidade das ações que objetivam construir um currículo multicultural apenas acrescentando ao original algumas informações, reduzindo o multiculturalismo a uma mera questão de informar ou comemorar a diferença. De modo inverso, o que as Orientações Curriculares se propõem a fazer é problematizar a diferença, sair do campo folclórico e ir para o político. No viés pós-estruturalista,

³¹ Os Estudos Culturais abarcam as questões e estudos dos movimentos do multiculturalismo, das questões de gênero, de etnias e raças, e do pós-colonialismo.

a identidade e diferença são compreendidas como questões de poder e de política. A identidade é construída e não dada, como se fosse algo prévio à socialização e à passagem do aluno pelos discursos e instituições. Portanto, acima das proposições teóricas, os autores orientam práticas comprometidas com a socialização e formação crítica dos alunos no que refere ao universo cultural de cada um, assim como, buscam participação ativa dos educandos de modo a não subjugar-los ao poder das escolhas predeterminadas de conteúdos a serem aplicados, mas valorizando as identidades em seus aspectos sócio-político-cultural e econômico em jogo, e formando alunos críticos e participativos nas questões sociais.

Diante de tais considerações, buscamos sistematizar, através do estabelecimento de relações intertextuais, as resultantes da análise do confronto entre os objetivos da Educação Física escolar explicitado pelo documento e as expectativas de aprendizagem propostas para determinada série³².

[...] a Educação Física apresenta como objetivo principal (1) oferecer a oportunidade do diálogo por meio das manifestações da cultura corporal e (2) proporcionar a vivência, aproximação, (3) estudo e (4) valorização de diversas formas de produção e expressão corporal dos alunos da instituição escolar, (5) de todos os outros grupos que coabitam o espaço circundante à escola, bem como aqueles que constituem a sociedade mais ampla e (6) contribuir para que cada indivíduo possa sentir-se digno de sua cultura corporal, vivenciá-la, partilhá-la e, por meio da mediação pedagógica, possa (7) aprender a reconhecer e respeitar o patrimônio cultural dos demais grupos sociais (SÃO PAULO, 2007, p. 41)³³.

[...] a prática pedagógica da Educação Física deverá articular-se ao contexto de vida comunitária, apresentar condições para que sejam (2) **experimentadas e interpretadas** as formas como a cultura corporal é representada na sociedade mais ampla; (8) **ressignificar** essas práticas corporais conforme as características do grupo e (9) **ampliar** de todas as maneiras os conhecimentos dos alunos a respeito daquele patrimônio. (10) Ensinar Educação Física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam (*Ibdem*, p. 35)³⁴.

³² Ao constatarmos uma padronização das sequências das atividades propostas, excetuando as temáticas abordadas, optamos por focar esse exercício de análise para apenas uma série, decidindo por um viés qualitativo ao quantitativo.

³³ Enumerações nossas.

³⁴ Enumerações nossas.

4.1.1 Expectativas de Aprendizagem para o 4º ano do CICLO I do Ensino Fundamental Educação Física	
Brincadeiras	<p>EF 1 Explicar e demonstrar corporalmente as brincadeiras vivenciadas em contexto familiar.</p> <p>EF 2 Descrever as sensações e sentimentos advindos da vivência da brincadeira (tristeza, alegria, frustração, dor, cansaço, euforia, tédio).</p> <p>EF 3 Adaptar as brincadeiras vivenciadas no contexto familiar às condições do grupo, espaço e materiais.</p> <p>EF 4 Elaborar formas de registro a partir das vivências (desenho, escrita, fotografia, relato oral).</p> <p>EF 5 Organizar relato oral referente à sequência cronológica da atividade e ao detalhamento do objetivo em questão</p> <p>EF 6 Identificar as principais características das brincadeiras vivenciadas (nome de artefatos, movimentos, regras, forma de organização, quantidade de participantes etc.).</p> <p>EF 7 Reconhecer semelhanças e diferenças entre as brincadeiras apresentadas pelos colegas e aquela pertencente ao seu patrimônio cultural familiar.</p> <p>EF 8 Posicionar-se quanto às modificações sugeridas pelos colegas às brincadeiras identificando vantagens e desvantagens, criando e colocando em ação novas possibilidades.</p> <p>EF 9 Valorizar por meio da participação e formas de relato as diversas brincadeiras experimentadas</p> <p>EF 10 Respeitar o direito de expressão dos colegas.</p>
Danças (11)	<p>EF 11 Reconhecer, demonstrar e experimentar corporalmente as danças socializadas no grupo de estudantes.</p> <p>EF 12 Reconhecer a dança como possibilidade de expressão de sentimentos pessoais e coletivos por meio das situações vivenciais e outras ações didáticas,</p> <p>EF 13 Demonstrar capacidade de abstração na criação de danças sem e com o uso de adereços, mediante as situações práticas propostas.</p> <p>EF 14 Construir e vivenciar coreografias a partir de temáticas combinadas coletivamente</p> <p>EF 15 Utilizar materiais diversos no contexto da dança, atribuindo-lhes significado.</p> <p>EF 16 Reconstruir e vivenciar as danças propostas em conformidade com as características do grupo e da dança (ritmo, letra, quantidade de participantes, dificuldades gestuais etc.).</p> <p>EF 17 Participar ativamente da experiência rítmica desenvolvida no ambiente escolar, identificando possíveis aspectos que contribuam para a exclusão da prática.</p> <p>EF 18 Elaborar formas de registro a partir das vivências, enfatizando aspectos rítmicos e coreográficos e culturais.</p> <p>EF 19 Identificar aspectos nominais e factuais referentes às danças abordadas (número de participantes, significado da dança, papéis e funções durante a prática etc.)</p> <p>EF 20 Reconhecer nas diversas situações de prática as características que diferenciam as danças (urbanas, rurais, folclóricas, eruditas, contemporâneas, eletrônicas etc.), associando-as a identidade cultural do grupo provedor.</p> <p>EF 21 Demonstrar apreço por meio de diversas formas de expressão para com a temática investigada.</p> <p>EF 22 Reconhecer nas diversas vivências os aspectos de regulação de um movimento musical (dança) específico.</p> <p>EF 23 Analisar as coreografias planejadas e executadas pelos próprios estudantes.</p> <p>EF 24 Relacionar e vivenciar a gestualidade de cada dança a identidade cultural do grupo provedor.</p>

Lutas	<p>EF 25 Identificar, demonstrar e explicar as modalidades de luta (brincadeiras, jogos, artes marciais) presentes na comunidade.</p> <p>EF 26 Reconhecer as dificuldades e facilidades pessoais encontradas nas atividades propostas.</p> <p>EF 27 Perceber as alterações fisiológicas e emocionais resultantes das vivências</p> <p>EF 28 Identificar aspectos nominais e factuais referentes às lutas abordadas.</p> <p>EF 29 Relatar de forma oral ou escrita a existência de características que diferenciam as lutas (equilíbrio, imobilização, contusão, vestuário, graduação etc.) vivenciadas nas aulas.</p> <p>EF 30 Relacionar as lutas aos ambientes específicos de prática (espaço físico).</p> <p>EF 31 Reconhecer materiais de uso para as práticas.</p> <p>EF 32 Comparar as características técnicas das lutas (no chão, em pé, uso de membros inferiores, uso dos membros superiores, tipos de imobilização, formas de finalização etc.), mediante as vivências,</p> <p>EF 33 Compreender por meio de situações de prática e demais ações didáticas as lutas enquanto manifestação sócio-histórica pertencente a determinados grupos culturais.</p> <p>EF 34 Identificar e discutir, buscando modificar as ações preconceituosas referentes às questões de gênero, idade e biotipo presentes nas lutas e nas atividades vivenciadas nas aulas, mediante vivências corporais.</p> <p>EF 35 Elaborar formas de registro a partir das vivências</p>
Ginásticas	<p>EF 36 Reconhecer e vivenciar as formas ginásticas que ocorrem no contexto familiar e na comunidade próxima.</p> <p>EF 37 Compreender que as formas ginásticas se encontram nas diversas ações motoras vividas do cotidiano, mediante as vivências e ações didáticas,</p> <p>EF 38 Criar e vivenciar movimentos ginásticos a partir de situações do cotidiano, experimentando diversas possibilidades de movimentos e/ou com vários materiais.</p> <p>EF 39 Elaborar formas de registro a partir das vivências.</p> <p>EF 40 Colaborar em momentos de produção dos registros, em duplas ou pequenos grupos, limitando-se a sua função (produtor, revisor, escriba) e adequando o ritmo de produção às demandas exigidas.</p> <p>EF 41 Descrever as sensações e sentimentos advindos das vivências.</p> <p>EF 42 Identificar as principais características (nomes dos movimentos e/ou materiais, qualidades e capacidades físicas e modalidades) referentes às formas ginásticas vivenciadas.</p> <p>EF 43 Vivenciar as diversas formas ginásticas, adaptando-as às condições da prática escolar (materiais, espaço físico etc.).</p> <p>EF 44 Organizar e executar os movimentos ginásticos de forma coreográfica em pequenos grupos.</p> <p>EF 45 Identificar as facilidades e as dificuldades pessoais encontradas nas atividades propostas, sugerindo novas alternativas de execução.</p> <p>EF 46 Reconhecer as diferentes partes do corpo e suas funções nos movimentos propostos.</p> <p>EF 47 Respeitar os limites individuais e os dos colegas durante a prática.</p> <p>EF 48 Nas diversas vivências propostas identificar e valorizar as diferenças existentes entre as formas ginásticas vinculando-as aos grupos de prática (étnicas, crianças, mulheres, homens, terceira idade etc.).</p> <p>EF 49 Reconhecer semelhanças e diferenças entre as práticas apresentadas pelos colegas e vivenciadas nas aulas e aquela pertencente ao seu patrimônio cultural familiar e comunitário (locais de prática, objetivos, materiais, público alvo etc.).</p>
Esportes	<p>EF 50 Explicar e demonstrar corporalmente os conhecimentos a respeito dos esportes que fazem parte do patrimônio do grupo.</p> <p>EF 51 Recriar, colocando em ações práticas esportivas conhecidas a partir das características (técnicas e físicas) do grupo.</p> <p>EF 52 Reconhecer as dificuldades e facilidades pessoais e coletivas nas práticas esportivas, propondo soluções que facilitem a inserção de todos na vivência.</p> <p>EF 53 Descrever as sensações e sentimentos advindos das vivências.</p> <p>EF 54 Resolver situações-problema decorrentes da distribuição e função individual nas diferentes equipes e no espaço de prática e experimentar soluções alternativas.</p> <p>EF 55 Comparar e relacionar as semelhanças e diferenças entre os esportes profissionais e aqueles praticados em diversos contextos (jogo popular) divulgados nas aulas.</p> <p>EF 56 Descrever/relatar as principais características dessas práticas esportivas (forma de organização, número de participantes, regras e estratégias).</p> <p>EF 57 Compreender a estrutura da modalidade tematizada e sugerir modificações visando adaptar a prática esportiva identificada à demanda do grupo.</p> <p>EF 58 Participar efetivamente do processo de organização coletivo.</p> <p>EF 59 Participar e explicar o processo de seleção das equipes ou grupos de trabalho visando à equidade da prática.</p> <p>EF 60 Reconhecer semelhanças e diferenças entre as práticas apresentadas pelos colegas e vivenciadas nas aulas e aquela pertencente ao seu patrimônio cultural.</p> <p>EF 61 Demonstrar apreço por meio de relato oral ou escrito em relação às sugestões apresentadas pelos colegas.</p> <p>EF 62 Expressar o valor (oral e/ou escrito) acerca dos conhecimentos socializados no grupo (informações científicas, históricas ou sociológicas, formas de execução, técnicas específicas, aspectos táticos etc.).</p> <p>EF 63 Mediante as vivências, compreender e aceitar os diferentes graus de participação em função das características pessoais perante a prática esportiva.</p> <p>EF 64 Mediante as diversas situações de prática posicionar-se criticamente quanto à exacerbação da valorização da prática eficiente e do desempenho, compreendendo a importância da participação de todos independente da técnica.</p> <p>EF 65 Relacionar as características específicas dos esportes vivenciados e investigados com o contexto de origem da modalidade tematizada (contagem alta ou baixa de pontos, contato físico, nível de esforço, uso dos materiais, espaço de prática etc.).</p> <p>EF 66 Analisar as vantagens e desvantagens referentes aos esportes vivenciados e investigados, adotando opinião pessoal.</p> <p>EF 67 Encaminhar os conflitos de forma não violenta, pelo diálogo, e prescindir de intermediário (professor, colega), colocando-as resoluções em ação.</p> <p>EF 68 Elaborar formas de registro considerando a vivência da atividade</p>

Quadro 1 - Expectativas de aprendizagem do 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007, p. 50).

O estabelecimento de relações entre os objetivos traçados e as expectativas sugeridas permitiu elaborar o seguinte quadro:

Número nos excertos	Descrição do objetivo no qual a sentença selecionada se remete	Atividades que contemplam os objetivos citados
1	Oferecer a oportunidade do diálogo por meio das manifestações da cultura corporal.	Brincadeiras: EF1, EF2, EF7 Danças: EF12, EF18 Lutas: EF29 Ginásticas: EF36 Esportes: EF52, EF67
2	Proporcionar a vivência e aproximação das manifestações da cultura corporal / experimentar e interpretar as formas como a cultura corporal é representada na sociedade mais ampla.	Brincadeiras: EF1, EF2 Danças: EF11, EF14, EF24 Lutas: EF25, EF32, EF33 Ginásticas: EF36, EF44 Esportes: EF50
3	Proporcionar estudos sobre as manifestações da cultura corporal.	Brincadeiras: EF6, Danças: EF20, EF22, EF23, EF24 Lutas: EF25, EF26, EF27, EF29, EF30, EF31, EF33, EF34 Ginásticas: EF41, EF42, EF46 Esportes: EF50, EF54, EF55, EF56, EF62, EF65, EF66
4	Promover a valorização de diversas formas de produção e expressão corporal dos alunos da instituição escolar.	Brincadeiras: EF1, EF9, EF10 Danças: EF19, EF21 Lutas: EF25 Ginásticas: EF36, EF48 Esportes: EF50, EF51, EF61
5	Promover a valorização de diversas formas de produção e expressão corporal de todos os outros grupos que coabitam o espaço circundante à escola, bem como aqueles que constituem a sociedade mais ampla.	Brincadeiras: EF9, EF10 Danças: EF20, EF21 Lutas: EF25 Ginásticas: EF36, EF48 Esportes: EF50, EF61
6	Contribuição para que cada indivíduo possa sentir-se digno de sua cultura corporal, vivenciá-la, partilhá-la.	Brincadeiras: EF9, EF10 Danças: EF14, EF20 Lutas: EF25, EF33 Ginásticas: EF43, EF47, EF49 Esportes: EF63, EF64

7	Aprendizagem do reconhecimento e respeito do patrimônio cultural dos demais grupos sociais.	Brincadeiras: EF1, EF3, EF7 Danças: EF11, EF20 Lutas: EF25 Ginásticas: EF36 Esportes: EF50, EF60, EF61
8	Ressignificação das práticas corporais conforme as características do grupo.	Brincadeiras: EF3 Danças: EF12, EF16 Lutas: EF34 Ginásticas: EF38, EF43, EF45 Esportes: EF51M EF52, EF57
9	Ampliação de todas as maneiras os conhecimentos dos alunos a respeito do patrimônio das expressões da cultura corporal.	Brincadeiras: EF6, Danças: EF11, EF15 Lutas: EF25, EF32, EF32 Ginásticas: EF36, EF37 Esportes: EF50, EF62
10	Ensino de Educação Física como um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam.	Brincadeiras: EF1, EF5, EF7 Danças: EF11, EF13, EF15, EF17 Lutas: EF25, EF33, EF34 Ginásticas: EF37, EF38 Esportes: EF50, EF51, EF64

Quadro 2 – Sistematização das relações intertextuais entre objetivos do ensino da Educação Física e expectativas de aprendizagem

Diante de tais constatações, podemos afirmar que há vinculações entre o que é proposto como objetivos da Educação Física escolar e as expectativas de aprendizagem, tomando como base as concepções teóricas que subsidiam o documento oficial. Dentre as diversas correlações exemplificáveis, e que são evidências das afirmações supracitadas, apresentaremos alguns pontos analisados de maneira mais detida. Como primeiro ponto, vale observar a escolha das palavras que designam as atividades no plural – brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes -, nos remetendo à crença de que não há uma única maneira de conceber tais modalidades, desvinculando, portanto, das noções de certo e errado e das formas hegemônicas de conceber uma atividade, impedindo, assim, a exclusão daquilo que se diferenciaria do correto; conforme constatamos no seguinte excerto: “o movimento humano é uma linguagem histórico-socialmente fundada, o que implica impossibilidade de qualquer menção a movimentos certos ou errados (...)

são incoerentes as ações didáticas para a fixação de padrões visando alcançar níveis elevados de desenvolvimento motor” (SÃO PAULO, 2007, p. 35).

Emergem das proposições de expectativas de aprendizagem, as ideias do multiculturalismo, pois, ao aceitar a pluralidade de experiências e buscá-las no âmbito individual, escolar e comunitário, será fortalecida e valorizada a identidade das alunas e alunos, sem qualquer imposição de uma maneira reconhecida como certa e única no tocante à experiência com as manifestações corporais. Somado a isso, temos os itens 8 e 10 do Quadro 2 que possibilita a transformação das manifestações corporais na adequação às características do grupo – elevando grupos diversos “à condição de sujeitos da transformação e construção da manifestação estudada” (SÃO PAULO, 2007, p. 46). Em um currículo de inspiração pós-crítica não basta a escola perceber e questionar a presença da cultura hegemônica no ambiente escolar, é preciso colocar em prática a validação de todas as manifestações culturais, com intuito de romper com esse ciclo preservante e excludente. E, é nesse “ir além”, que o pós-estruturalismo busca saber se uma proposição dita pós-crítica apresenta o interesse em “(...) saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados das manifestações da cultura corporal presentes na sociedade” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 186).

Como segundo ponto, temos que, ao sugerir expectativas de aprendizagem que partem dos conhecimentos e experiências do âmbito individual e da comunidade próxima, conforme apresentamos nos itens do 4 ao 7 do Quadro 2, as Orientações Curriculares possibilitam a valorização da diversidade de formas de expressar-se corporalmente, mediadas pelo professor, no sentido de que seja mantido o respeito – busca-se respeitar a expressão do outro e, através das adaptações das manifestações corporais em foco, o respeito é estendido aos membros daquela turma. Ressignificando uma expressão através das vivências e adaptações ao grupo, as alunas e alunos são levados a mergulhar na experiência do outro e assumem a condição de produtores de expressões corporais, conforme podemos verificar nos itens 7, 8 e 9 do Quadro 2. Portanto, o documento propõe que sejam pensadas e vivenciadas as adaptações das expressões levantadas previamente, em comum acordo como grupo de alunos, a fim de valorizar a produção cultural de cada um balizando-se pelas necessidades do grupo.

Tais considerações sinteticamente apresentadas no item 5 do Quadro 2, expressa, em certa medida, as considerações de Cesana e Drigo (2005) pois, que, de acordo com esses autores a promoção do bem-estar não advém de ações pedagógicas fundamentadas nas áreas médicas e biológicas mas, sim, da promoção de práticas educativas que favoreça a boa relação entre o sujeito e seu corpo, atribuindo-lhe valor através do resgate das diversas formas de expressão e produção de manifestações corporais dos alunos e de suas comunidades de origem.

Ao proporem adaptações das manifestações corporais, promovendo novas leituras, conforme sintetizado nos itens 8 e 10 do Quadro 2, as Orientações Curriculares rompem com os lastros que atribuíam ao corpo, segundo Pinto (2004), o caráter de objeto de contenção e controle; de modo que asséptica crença materialista (SILVA, 1999) não se associa às propostas pedagógicas de intervenção nas aulas de Educação Física propostas neste documento, pois nele encontramos a valorização pela criatividade do aluno e o conceitos de aulas como espaço de trocas culturais no lugar de uma imposição aos moldes das fundamentações faz técnicas corporais (LAZZAROTTI FILHO, BANDEIRA E JORGE, 2005), cujos enfoques são o controle e avaliação dos gestos e da capacidade física, segundo Lima e Dinis (2007). Quanto a este ponto, vale retomar as contribuições de Azevedo e Gonçalves (2007) que, com base nos estudos de Le Breton, Durkheim, Foucault e Mauss, argumentam que um dos papéis da Educação Física escolar é o ressignificar o corpo, transcendendo o estereótipo construído na contemporaneidade; formando criticamente o aluno, intervindo de maneira a levá-lo a respeitar as diferenças, respeitar o seu corpo e o do outro. De fato, há práticas sociais que sedimentam uma “visão de corpo como uma superfície de inscrição de eventos, práticas e relações de poder” (p. 68) e o corpo é fruto da construção social e histórica que carrega em si um desafio sócio-político e econômico. Pensar em práticas escolares mais justas nos leva a pensar nas formas de organização curricular, pois essa deverá constituir a base para as práticas escolares - o espaço escolar assume a responsabilidade de levar os alunos à prática do respeito às diferenças e às trocas culturais, que formarão identidades culturais e corporais distintas.

A proposta de trazer às expectativas de aprendizagem em Educação Física escolar outros prismas, que vão além do simples “fazer”, agrega conhecimento e valor ao propor ações

significativas, compreendidas e pensadas. De modo a abarcar uma sistematização regular, porém, não linear, nas proposições por modalidades elencadas (brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas). Notamos que as propostas de socializar, vivenciar, valorizar, ressignificar e ampliar as linguagens corporais do repertório de cada aluno são postas em prática através do reconhecimento das experiências corporais do aluno advindas do contexto familiar ou comunidade próxima; e pela experimentação das próprias vivências, da dos colegas e professor, buscando compartilhar aquilo que é próximo e conhecendo aquilo que é distante; refletindo, relacionando, compreendendo e valorizando o que está sendo vivido; e, por fim, construindo registros que permitirão a organização dos saberes. Ao final dessas vivências, ao longo da escolarização, acredita-se na possibilidade de formar alunas e alunos capazes de respeitar e valorizar a cultura corporal dos quais são representantes, além das manifestações que estão em seu entorno, de modo a compor conhecimentos e interpretações agregadas ao seu repertório durante sua formação e, tais proposições só serão possíveis de alcançar seus objetivos a partir da adoção de práticas que vão além do mero fazer, instituindo, assim, reflexão e sentido na ação.

Sob a gestão das diferenças no espaço escolar, as práticas corporais assumem caráter identitário, oferecendo uma diversidade de características que irão diferenciar os alunos no âmbito de etnias, classes sociais e gênero (NEIRA, 2008). Dentro dessa perspectiva, Rodrigues (2009), em sua pesquisa, também adota a ideia do corpo como constructo cultural, e acrescenta a proposta apreendê-lo como um elemento capaz de promover o conhecimento de si mesmo no aspecto da cultura corporal. O autor, a partir desse ponto defende que o aluno poderá ter condições de elaborar sua prática corporal de uma maneira própria e a partir de seu prisma cultural, sendo capaz, portanto, de exercitar – no contexto escolar - o corpo de maneiras diferenciadas das técnicas de corpo advindas da cultura dominante que, em grande medida, é posta como a cultura escolarizada ou das técnicas que visam a maximização do uso da força e economia do movimento, conforme encontrado no advento da industrialização e denunciado do Michael Foucault.

Ao pensarmos em qualquer proposta a ser inserida na escola de maneira plena, não é possível desvinculá-la de determinados mecanismos capazes de legitimar as ideias que norteiam essas

propostas, assim, se projetamos ações que abarquem as diferenças culturais, invariavelmente devemos pensar em currículos escolares que englobem essa diversidade. Para Macedo (2006), o currículo escolar permeia os campos da política e da cultura, e enquanto mecanismo de poder, deveria assumir uma forma menos hierárquica e vertical no que concerne a sua elaboração, respeitando a produção simbólica e material de cunho cultural próprio da escola. Esta postura deixa de sustentar-se na cultura humana como mero objeto de ensino prescrito nos currículos, e passa a incorporá-la em sua produção. A partir de tal referencial, é possível afirmar que os autores das Orientações Curriculares apresentam tal reconceptualização curricular e propõem transpassar o hiato existente entre a proposta curricular e sua implementação. Elas vão de encontro com as ideias de Vidal (2009), ao depositar na instituição escolar os caracteres de produtor de cultura específica e espaço de convivência das culturas – rompendo, assim, com os referenciais teóricos que defendem a transmissão unilateral, do professor para o aluno, de códigos e signos sociais presentes nas ideias de corpo e manifestações corporais.

Tais concepções levam-nos a pensar em uma proposta curricular de Educação Física capaz de abranger o conhecimento popular em suas variadas formas e riquezas culturais, no que diz respeito às práticas e manifestações corporais humanas. Oliveira (2005), conforme citado anteriormente, busca, diante das questões referentes à diversidade cultural, refletir a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Para a autora, e em confluência com as concepções dos autores das Orientações Curriculares, o corpo carrega as diferenças da alteridade e, portanto, se faz necessário além de constatar a diversidade cultural, também valorizar o diálogo entre as culturas ali representadas, pois fazem parte do processo educativo, a troca, a vivência, a descoberta, a interpretação e a releitura por parte dos alunos, possibilitando, de maneira geral, uma apropriação crítica da cultura corporal. Portanto, se estamos diante de um corpo, resultado dos constructos culturais, as Orientações Curriculares irão de encontro à proposta multicultural, acolhendo a diversidade na escola.

4.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Educação Física – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio (2008)

O documento intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Educação Física” apreende o Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio, e foi publicado em 2008. No campo político, o período corresponde à gestão estadual de São Paulo de José Serra e a gestão da Secretaria Estadual da Educação (SEE) de Maria Helena Guimarães de Castro. A elaboração e publicação da “Proposta Curricular” foi realizada sob a coordenação geral de Maria Inês Fini e contou com apoio da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e do FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação). A elaboração escrita do componente ‘Educação Física’ foi realizada pelas seguintes pessoas: Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira.

Segundo a Secretária da Educação do Estado de São Paulo, em sua carta de apresentação, o texto em questão surge com objetivo de cumprir a função de organizar e ensino em todo o Estado. Segundo Maria Helena Castro, a proposta é fruto do recuo de um passo dado na criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pois a autonomia concebida às escolas mostrou-se ineficiente no que concerne à definição dos projetos pedagógicos (SÃO PAULO, 2008).

4.2.1 Diretrizes da elaboração da “Proposta Curricular”

A Proposta Curricular está fundamentada, segundo sua apresentação, em conhecimentos advindos da recuperação e revisão de documentos, publicações e diagnósticos já realizados pela SEE. Concomitantemente, os autores buscaram analisar projetos em andamento e iniciativas bem-sucedidas na rede pública estadual, através de consulta junto aos professores e às escolas. Quanto às suas proposições, e sob julgamento analítico, os autores apresentam uma busca pelo funcionamento efetivo da ideia de “rede escolar”, de modo que há intenção de nivelar uma base de conhecimentos e competências em comum entre as escolas dessa rede.

O documento oficial, a partir da definição de escola como “espaço de cultura e articulação de competências e conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2008, p. 8), explicita que a instituição escolar necessita estar apta a formar o cidadão da sociedade contemporânea - fruto da revolução tecnológica. Diante de tais proposições, destaca-se a formação do sujeito ideal, a partir da escolarização, como aquele capaz de resolver problemas, de trabalhar em grupo, de continuamente buscar aprender e de agir de modo cooperativo (SÃO PAULO, 2008). Sob os eixos ‘convívio’, ‘conhecimento’ e ‘competências’, os autores atribuem à educação escolar a formação do cidadão trabalhador e livre. Constata-se a presença dessa ideologia relacionada à emancipação e libertação do sujeito através da escolarização, características das proposições curriculares enquadradas nas teorias críticas (SILVA, 1999), como o seguinte trecho apresenta:

[...] é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”, a partir do qual ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional (p. 10).

Os referenciais teóricos, em especial, do componente “Educação Física” são constituídos a partir dos estudos de um dos próprios autores da proposta, Jocimar Daolio, quanto às produções das seguintes obras: *Da cultura do corpo* (1995), *Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer* (2002), e *Educação Física e o conceito de cultura* (2004). Tais contribuições apresentam o aluno como sujeito que possui movimentos próprios carregados de emoções, possibilidades e desejos, transpondo as conceituações fundamentadas em referenciais externos, como as técnicas esportivas (p. 43). Segundo a Proposta Curricular, é preciso que os alunos se apropriem de modo *crítico* os significados, manifestações, fundamentos e critérios da cultura de movimento; entende-se por cultura de movimento um “conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc. (...) base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros” (p. 43). Seus eixos de conteúdos foram denominados “construções corporais humanas” que, segundo os autores, ao serem transpostas para uma proposta curricular, passam pelo crivo do viés

pedagógico, a fim de adaptá-las, organizá-las e sistematizá-las em um planejamento para que possam receber a atribuição de saberes escolares. Tais enumerações, encontradas na Proposta Curricular, representam as preocupações com os aspectos da formalização do saberes ou conteúdos, concatenado à ênfase nos procedimentos didático-metodológicos do currículo, o que nos indica a presença de traços marcantes e característicos enquadrados nas teorias curriculares tradicionais, conforme a classificações descritas por Silva (1999). De modo controverso, a Proposta Curricular ao mesmo tempo em que declara não almejar o nivelamento de uma base comum de conhecimentos e competências para todas as escolas da rede pública estadual, conforme suas afirmativas a respeito do fracasso da LDB sob esse aspecto, também não apresenta abertura aos professores e alunos na implementação, vivência e manutenção da Proposta Curricular; não é levada em consideração a particularização de cada comunidade escolar, pois o viés dos alunos, advindos das vivências plurais e diversidade das manifestações corporais não possuem espaço prescrito. Em um movimento vertical de cima para baixo, as construções corporais humanas foram selecionadas para constituir os planos de ensino da Proposta Curricular sem a possibilidade de quaisquer adaptações às realidades locais, levando à homogeneização das práticas escolares junto aos grupos heterogêneos.

De modo mais expressivo, os conceitos das teorizações tradicionais, junto a traços das teorizações críticas do currículo, foram identificados ao longo do documento. Em primeiro lugar, conforme citado anteriormente, destaca-se ao longo do texto preocupações referentes às questões de metodologia, didática e planejamento; em segundo plano, é possível identificar traços do discurso fundante das teorizações críticas, ao nos depararmos com desenvolvimento de temas relativos aos conceitos de reprodução social e cultural, classe social, conscientização, libertação ou emancipação do sujeito. Contatamos também, a presença, nos referenciais teóricos, dos seguintes autores: Betti³⁵, Caparroz e Bracht³⁶, Kunz³⁷ e Soares³⁸, cujas preocupações permeiam

³⁵ BETTI, M. et al. *Por uma didática da possibilidade*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.

³⁶ CAPARROZ, F.E.; BRACHT, V. *O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

³⁷ KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

aspectos tradicionais nas teorias curriculares que, segundo Silva (2009), estão preocupadas com as questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem, eficiência, metodologia, didática e organização.

4.2.2 As concepções de corpo e os lugares da Educação Física escolar na “Proposta Curricular” (SÃO PAULO, 2008)

Analisando os discursos presentes na Proposta Curricular sob o olhar da teorização proposta por Silva (2009), é possível afirmar que os referenciais dos autores passam pelas teorias crítica do currículo, quando adota a escola como aparelho ideológico do Estado, cuja função, segundo a Proposta Curricular, de formar o trabalhador, é reforçada ao atribuir à qualidade de ensino o encargo de fazer com que ao aluno, dentro de seu grupo social, traga a renovação. O documento julga ser necessário ir além da democratização do ensino e buscar uma boa qualidade de ensino; almejando-se, assim, a redução nos fatores de exclusão advindos das diferenciações de qualidade. A análise realizada permitiu constatar que somente esta afirmação se remete à democratização do ensino e, mesmo assim, não apresenta caminhos para evitar exclusões; de modo que, de um lado não são consideradas outras possibilidades de democratização do ensino, conforme também veremos na distribuição dos temas e modalidades proposta, do outro, apenas levantam a ideia de qualidade sem desenvolver seus entremeados. Com intuito de clarificar nossas interpretações, o seguinte excerto apresenta alguns objetivos que contradizem tais proposições: “**Construir identidade**, agir com autonomia e em relação com o outro, e **incorporar a diversidade** são as bases para a **construção de valores de pertencimento** e responsabilidade [...]” (SÃO PAULO, 2008, p. 11, grifos nossos). Nota-se que a proposta democratizante é mais complexa do que simplesmente oferecer educação a todos de modo qualitativo, pois se buscam resultados absolutamente desconectados da prática construída e consagrada. As identidades dos alunos serão construídas com ou sem uma proposta curricular, pois toda prática cultural termina por influenciar de diversas maneira a construção identitária dos sujeitos. Cabe perguntar aqui em que

³⁸ SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

medida é almejado uma formação da identidade do aluno de modo a respeitar aquilo que ele já traz consigo ou se as propostas curriculares continuarão a empurrar as práticas elitizadas que comumente vencem no campo de lutas dos currículos.

Quanto à incorporação da diversidade nas proposições curriculares, a leitura do documento permitiu constatar que há uma seleção dos “segmentos” que serão abordados, desrespeitando o próprio conceito de diversidade. Assim, na Proposta Curricular constata-se um predomínio de conteúdos extraídos da cultura hegemônica, cuja abordagem é destituída de explicações e contextualizações, nota-se a ausência de orientação ao professor para que busque subsídios que identifique, por exemplo, no mínimo, a origem e a história de uma manifestação corporal. Como demonstram as seguintes práticas corporais para as séries do Ciclo II, não encontramos elementos que representem a diversidade: jogos populares, futebol, ginástica rítmica, atletismo, voleibol e beisebol. De modo que a Educação Física escolar é orientada a aderir ao trabalho com alguma variedade de modalidades, sem contudo, enxergar a diversidade a partir dos alunos, mesmo quando diante de práticas tidas como inovadoras e que são encaixadas entre uma modalidade esportiva e outra, tais como as danças folclóricas e regionais, o judô e as “manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem” (p. 52), como o *hip-hop* e o *streetdance*. Os alunos e alunas que possuem outras experiências culturais são convocados a adaptar-se ao que é proposto ou permanecerem afastados, marcados pelas diferenças, ao mesmo tempo em que já transitam entre tais manifestações corporais, invariavelmente obterão êxito, reafirmando uma pequena parcela das inúmeras identidades corporais possíveis. Aos que não se encaixam nessa proposta, além de sofrerem exclusão por parte do grupo, buscarão atribuir valor ao que está sendo proposto, sendo obrigados, ao menos no interior da instituição escolar, a deixarem de lado as práticas corporais que fazem parte de sua identidade cultural. Diante deste ponto, concluímos que a Proposta Curricular leva em consideração, e apenas em teoria, a ideia de que os alunos da rede estadual de ensino paulista vivenciam experiências culturais fora da escola relativas ambientadas sob diversas combinações referentes ao aspecto social, econômico e político, mas que em sua grande maioria, não encontram espaço para serem manifestadas na escola.

A busca por construir valores de pertencimento está estritamente ligada à ideia de diversidade, pois o ‘pertencer’, neste âmbito, significa atribuir origem, identidade e valor de alguma manifestação a alguém; porém, conforme visto anteriormente, o documento analisado não busca apropriar-se daquilo que o sujeito traz consigo, por mais que encontremos, no discurso teórico, a disposição de concatenar o currículo à vida (p.13). Assim, como seria possível atribuir valor de pertencimento, por parte dos alunos, se as manifestações culturais privilegiadas pela Proposta Curricular são dissociadas daquilo que constitui a bagagem cultural dos alunos?

A escola que poderia ser um lugar de encontros entre as diferentes práticas culturais, advindas dos alunos, através da mediação pedagógica do professor, não se diferencia de espaços como as escolinhas de treino, clubes ou academias – conforme podemos constatar na distribuição das temáticas a serem abordadas na 5ª Série do Ensino Fundamental:

5ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Jogo e esporte: competição e cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos populares • Jogos cooperativos • Jogos pré-desportivos • Esporte coletivo: princípios gerais <ul style="list-style-type: none"> – ataque – defesa – circulação da bola <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: noções gerais <ul style="list-style-type: none"> – Agilidade, velocidade e flexibilidade – Alongamento e aquecimento 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade coletiva: futebol ou handebol <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: noções gerais <ul style="list-style-type: none"> – Resistência e força • Postura 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade individual: ginástica artística ou ginástica rítmica <ul style="list-style-type: none"> – Principais gestos técnicos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aparelho locomotor e seus sistemas 	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade coletiva: futebol ou handebol (a modalidade não contemplada no 2º bimestre) <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Atividade rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções gerais sobre ritmo <ul style="list-style-type: none"> – Jogos rítmicos

Quadro 03 – Grade Curricular da 5ª Série do Ensino Fundamental – Ciclo II (p. 49)

A análise do quadro permite constatar o desejo explícito de homogeneizar a população escolar por meio da socialização dos referenciais culturais hegemônicos, como por exemplo, quando

diante da adoção de esportes como o handebol, que se trata de uma prática corporal de origem europeia, branca, masculina e característica da classe econômica da elite social.

Por isso entendemos que sob uma ótica diversa da marxista, a crítica à escola capitalista feita por Bourdieu e Passeron³⁹ embasada no princípio de que a cultura possui uma dinâmica similar à economia; nesse sentido, temos, por exemplo, o “capital cultural” como conceito elaborado e o currículo escolar pautado na cultura e em códigos dominantes. Assim, uma das consequências analisadas a partir desse prisma consiste na exclusão dos alunos pertencentes às classes dominadas quando no âmbito escolar, enquanto se dá o inverso com os alunos das classes dominantes, que, por sua vez, trazem consigo maior probabilidade de galgarem mais degraus no sistema educacional. Outra discrepância apontada por Bourdieu e Passeron é o reconhecimento e fortalecimento do capital cultural dominante em contrapartida da desvalorização ou anulação da cultural oriunda das classes dominadas. Assim, através da escola, seu currículo e desdobramentos, a sociedade capitalista tem seu processo de reprodução social seguro. Na crítica dos autores, o currículo e a pedagogia deveriam centrar-se nas culturas dominadas, e não nas dominantes - o que não se pode constatar ao analisarmos a Proposta Curricular da SEE/SP.

A significação dos movimentos, segundo o documento oficial, dar-se-á de modo complexo e contínuo, ao longo da escolarização dos sujeitos; em especial, entre o 5º e o 9º ano, evidenciam-se os sentidos e as intencionalidades nas experiências dos jogos, esportes, ginásticas, lutas e atividades rítmicas nas decodificações dessas culturas. Acredita-se, portanto, que as práticas e experiências destituídas de sentido, como o passe com mãos e pés utilizando bolas de diferentes tamanhos e pesos, aplicadas junto aos alunos do Ensino Fundamental I, quando no Ensino Fundamental II e Médio, serão capazes de atribuírem sentidos, experimentando e compreendendo-os como elementos importantes para as práticas esportivas. A Proposta Curricular, em sua própria escolha de palavras, aposta em vivências vazias de significados para as crianças do Ensino Fundamental I, com intuito de, futuramente, permitir aos alunos “estabelecer novas significações, bem como re-significar experiências já vivenciadas” (p. 45),

³⁹ BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1999. (org. de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani)

como se fosse possível retirar algo de uma experiência escolar que não possibilitou a construção de valor e significado. Soma-se a isso a ideia de “aperfeiçoamento” do conhecimento trazido pelo aluno, conforme podemos constatar no seguinte excerto: “Ao futebol, por exemplo, acresce-se àquela experiência irreduzivelmente lúdica presente na sociedade brasileira (o “brincar” de futebol), o significado/sentido do futebol como esporte, com suas regras, técnicas e táticas etc” (p. 45). Assim, em nome do que tido como sentido mais apropriado, verdadeiro ou tradicional de uma expressão da cultura corporal, há uma superação do seu significado individual ou do grupo de alunos quanto ao “brincar” de futebol.

Como último ponto de análise, e adotando com base a Grade Curricular do 5º ano do Ensino Fundamental – Ciclo II, foi possível constatar determinadas concepções de corpo ali presentes. Nos itens relacionados ao conjunto de práticas indicadas em “Jogo e esporte: competição e cooperação” ou somente “Esporte”, o corpo é tido como elemento que irá participar dos jogos, praticar os esportes e as ginásticas, mas, principalmente, será corrigido em seus movimentos sob o julgo dos princípios “técnicos e táticos” e dos principais “gestos técnicos”, contraditoriamente ao que era proposto em relação à ideia de que cada aluno possui seu próprio movimento. Em tais proposições, encontra-se o ensejo de aperfeiçoar os corpos advindos do contexto infantil, que mantêm relação com as gestualidades não técnicas e vazias de significado. Objetiva-se, portanto, a apreensão e a correção da gestualidade nas modalidades esportivas coletivas e nas individuais, por meio de ações pedagógicas centradas na ideia de melhoria do movimento, cujo conceito de corpo perpassa o julgamento do corpo como um rascunho a ser corrigido (BRETON *apud* AZEVEDO e GONÇALVES, 2007). Já no item “Organismo humano, movimento e saúde”, é constada a presença de uma vertente dos estudos das ciências biológicas, pois são abordados assuntos relativos ao “Aparelho locomotor e seus sistemas” e as “Capacidades físicas”, apelando para uma linguagem que se distancia do prisma cultural da Educação Física escolar. Somado ao prisma biológico, e em contradição com as proposições teóricas culturais citadas como fundamentos, a Proposta Curricular propõe atividades esvaziadas de sentido e próximas às concepções de corpo-máquina (PÉREZ-SAMANIEGO e GÓMEZ, 2001), que visam o melhor

rendimento das potencialidades humanas, em seu sentido unicamente biológico, como as de “Resistência e força”, “Postura” e “Agilidade, velocidade e flexibilidade”.

5. Considerações finais

O caminho percorrido na pesquisa partiu da hipótese de que é possível apreender as concepções de corpo, ligadas à Educação Física escolar, presentes nas propostas curriculares. Buscamos levantar subsídios teóricos capazes de balizar a pesquisa, e como primeiro passo, fez-se necessário abrir o leque de possibilidades de abordar o conceito “corpo”; com intuito de agregar tais saberes, buscamos nos principais periódicos voltados à Educação Física e estudos sobre currículo e sociedade, levantar um material bibliográfico que contribuísse com as temáticas em questão: corpo, cultura, educação e currículo. Como segundo passo, subsidiamos, teoricamente, a metodologia que balizaria apreender as concepções corporais presentes nas propostas curriculares e, para tanto, nos utilizamos dos estudos de Michael Foucault, referentes à “análise do discurso”. Imbuídos de tais ferramentas, e objetivando levantar hipóteses a partir de propostas curriculares que partem dos âmbitos do Município e do Estado de São Paulo, foi possível fazer um exercício teórico de confrontar o texto pelo próprio texto, buscando das análises das palavras ao estabelecimento de paralelos entre o embasamento teórico da proposta curricular e suas sugestões de atividades. A partir de tais movimentos junto aos documentos oficiais, foi possível concluir alguns pontos que serão expostos a seguir.

Como primeiro passo, vale pensar e retomar que, mesmo antes da institucionalização do estudo do currículo e ainda que o termo não existisse como conceito definido, pode-se dizer que existiam especulações sobre o assunto, já que a preocupação com a organização da atividade educacional, do mesmo modo como a questão do pensar a respeito do ensinar, precede a formalização de seu estudo aprofundado. Posteriormente, com a necessidade de instituir o currículo como campo teórico e a partir da demanda de formar especialistas surgem disciplinas e departamentos universitários em torno da temática ‘currículo’. Para Silva (2009), a discussão sobre as vertentes teóricas de estudos do currículo devem preceder de uma reflexão quanto ao próprio termo “teoria”, assim, o debate inclui questões voltadas à forma como concebemos a realidade e sua representação, pois se de um lado temos a teoria como ferramenta para descrever, descobrir e explicar o currículo, de outro, ela está estreitamente ligada à produção da realidade. Nesse âmbito, temos um objeto que pode existir indiferente da teoria, mas a teoria certamente irá

reproduzi-lo ou produzir outro diverso. Assim, independente se pertencem ao movimento das teorias tradicionais, das críticas ou das pós-críticas, as teorias curriculares estão gradualmente repletas de questionamentos e constatações a respeito do modo como as coisas poderiam vir a ser realidade.

De acordo com Sacristán e Gómez (1998), a origem do currículo estava na necessidade de organizar e controlar o sistema educativo, e para tanto, delimitar uma ordem e sequência da escolarização. O que se conseguiu, porém estava (e está) mais próximo de uma “espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa” (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998, p. 129), desse modo, traz em si diferentes coisas para cada pessoa e para diversas correntes de pensamentos. Na prática nos deparamos com uma determinada margem de autonomia, e essa partitura e seus conteúdos podem ser reelaborados em diversas instâncias. Primeiro, no âmbito administrativo e político, onde o currículo é prescrito e regulamentado; segundo, através de uma segunda seleção, nas quais são selecionados autores ou deixa-se nas mãos de editoras que lançam os “modelos” ou livros didáticos; em uma terceira instância, a escola, que irá organizá-lo por meio do projeto político-pedagógico; e, em quarto lugar, temos os planos de aulas e a prática dos professores, que junto ao que foi realmente assimilado pelo aluno, formam a ação do currículo. Por fim, passa-se pelo crivo do valor dado pelos professores que através de mecanismos próprios, o currículo é avaliado. Para os autores, portanto, após esses processos a seleção cultural desdobra-se um *saber curricularizado*, que não pode ser considerado uma reprodução fiel do que temos como cultura.

O currículo como um dos textos que formam os sujeitos é composto, dentre outras coisas, pela já citada seleção de conteúdos e práticas que atravessam os indivíduos e constituem suas identidades de forma discursiva. No contexto escolar, as propostas curriculares advindas do Estado e do Município, cuja interpretação primeira e desdobramentos teóricos são realizados por seus autores, chegam às mãos dos professores que irão apropriar-se, a partir de sua leitura, das orientações e delas tirarão o embasamento de suas práticas junto aos alunos. Nesse processo é como se o professor constituísse uma escrita pessoal daquilo que é prescrito e orientado nas propostas curriculares. Porém, mesmo diante de uma escrita pessoal, tais proposições, conforme

podemos perceber nas análises discursivas dos documentos, possibilitam ou não o completo engessamento das possibilidades de atuação dos professores. Como visto na proposta estadual, há limitações como, por exemplo, a de uma ordem pré-estabelecida das temáticas das aulas e dos conteúdos que necessitam ser abordados no componente Educação Física, desconsiderando-se, assim, as inúmeras interpretações e abordagens do corpo, somadas à multiplicidade cultural presente nas diversas identidades constituintes de uma sala de aula. Já a proposta municipal conta com certa flexibilidade no sentido de oferecer espaço para múltiplas entradas e exploração de novos territórios, demonstrando uma qualificada apreensão dos referenciais teóricos defendidos. Nela encontra-se a possibilidade de acolher a multiplicidade de identidades corporais, “considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo” (NÓBREGA, 2005, p. 613).

Acreditamos que se as práticas do professor vão de encontro ao estabelecimento de hierarquias do saber e das manifestações corporais, é certo que haverá segregação. A desigualdade e a injustiça tornam-se frutos da escolha por determinadas práticas culturais em detrimento de outras, conforme se destaca na análise da proposta curricular estadual. A despeito da valorização de determinado fragmento do saber, legitima-se as práticas de parte da sociedade, enquanto o restante é marginalizado – o que significa dizer que no ambiente escolar, encontramos a divisão entre corpo que interessam e corpo que não interessam (Lima, 2007). A busca conduzida pelos professores, pela excelência nas aulas de Educação Física desloca o lugar de ensino em uma aula. A troca de saberes advindos dos alunos é anulada diante da imposição que limita as formas de manifestar-se a um modo correto e único, são escolhidos modelos que representam os melhores resultados e constroem-se barreiras entre professores e alunos. Quando é dada uma trajetória única aos alunos, perde-se a riqueza humana, fruto do ser cultural, e perde-se a possibilidade de construção de caminhos da diversidade, ou seja, aquilo que temos como acervo e patrimônio da humanidade, vivos na gestualidade carregada da cultura trazidas pelos alunos, é silenciado. A

partir desse quadro, fica o questionamento, em nome de quê estamos lançando mão dessa riqueza ímpar? A apatia e o silêncio daqueles que são excluídos continuarão enquanto os adultos não assumirem a responsabilidade pela valorização da diversidade cultural presente na escola.

Assim, também é possível concluir, através das análises realizadas, que é preciso fomentar a reflexão crítica dos professores, propondo seu engajamento em leituras críticas das propostas curriculares que chegam a suas mãos. Por meio da reflexão apurada, o professor engendra questionamentos dos pressupostos teóricos e daquilo que se dirige como modelos a serem seguidos. Temos, como participação ativa do professor, a reflexão e a busca por práticas escolares não excludentes.

[...] necessidade de, em relação à prática pedagógica da Educação Física, discutir, questionar e ressignificar as atividades corporais praticadas atualmente e, portanto, presentes na escola. Faz-se necessário pensar no corpo das pessoas, em seu movimento e interação com as outras pessoas e com a natureza, falar do corpo é falar do sujeito que traz as marcas de sua cultura, é falar de um corpo vivo que se relaciona. Essa interação, sociedade e natureza, levou a definir o conceito de cultura, exigindo reflexão sobre as práticas corporais, considerando o sujeito sob a perspectiva sócio-cultural (LIMA, 2007, p. 65).

Ao pensarmos em qualquer proposta a ser inserida na escola de maneira plena, não é possível desvinculá-la de determinados mecanismos capazes de legitimar as ideias que a norteiam. Se projetarmos ações que abarquem as diferenças culturais, invariavelmente devemos pensar em currículos escolares que reconheçam as diferenças, conforme encontramos nas Orientações Curriculares da SME- SP – cuja definição de Educação Física escolar apresenta-se, conforme confirmamos em seu embasamento teórico e atividades propostas, “prática social constituída por diversos significados culturais sempre em conformidade com o contexto social no qual a escola esta inserida” (SÃO PAULO, 2007, p.30).

Para Macedo (2006), o currículo escolar permeia os campos da política e da cultura, e enquanto mecanismo de poder deveria assumir uma forma menos hierárquica e vertical no que concerne à sua elaboração, respeitando a produção simbólica e material de cunho cultural próprio da escola. Esta postura deixa de sustentar-se na cultura humana como mero objeto de ensino prescrito nos currículos, e passa a incorporá-la em sua produção. A autora apresenta a

reconceptualização curricular que propõe transpassar o hiato existente entre a proposta e sua implementação.

Se pensarmos no currículo como fato na perspectiva da relação entre currículo e cultura, podemos dizer que essa noção repousa sobre a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura. Uma ideia, que, numa vertente crítica embasada em Williams⁴⁰ (1984), tem servido a uma definição de currículo como seleção da cultura largamente utilizada em nossos textos. Entendo que, mesmo que as abordagens críticas (e pós-críticas) do currículo tenham questionado a ausência de determinadas culturas nessa seleção denominada currículo, assim como as relações de poder que a produz, a cultura permanece sendo tratada como objeto de ensino (MACEDO, 2006, p. 101).

Para Foucault (1986), cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais, assim como nas proposições curriculares. Aquele que fala é quem determina o que é, estabelecendo-se, assim, as relações de poder por meio da voz imbuída de autoridade. Na Teoria dos processos de Civilização de Nobeit Elias, segundo Brandão (2003), são concebidas determinadas figurações sociais, nas quais se desenvolvem os indivíduos a partir da interdependência, e tal como no âmbito da cultura, ocorrem processos de contínuas trocas de diferentes ordens, diferentemente da voz embuída de autoridade desvelada por Foucault, Elias crê que nessas dinâmicas de interação, não pode haver sobreposição de uma intenção isolada. Como forma de ilustrar tais concepções, podemos citar a proposta curricular municipal, que fornece aos envolvidos a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais, especificamente no grupo em que estão inseridos, contemplando a proposta multicultural através das vozes dos sujeitos da educação, abrangendo a reelaboração e produção cultural. Contando que nem os objetos, nem os domínios permanecem constantes, e que a flexibilização de uma proposta se faz necessária para dar conta de tais fatos.

O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da

⁴⁰ WILLIAMS, R. **The long revolution**. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (...) para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre os grupos sociais diversos (MOREIRA e SILVA, 1995, p.83).

Adotando o currículo como uma seleção, projeta-se a formação de um tipo de indivíduo tido como ideal, ou seja, buscando-se por modelos humanos (que envolve a formação de sua identidade e subjetividade) através de um tipo de conhecimento originará um tipo de currículo. Para Silva, esse processo envolve-se nas questões de poder, pois para o autor, “selecionar é uma operação de poder” (SILVA, 2003, p. 16), com isso, alguns interesses são atingidos, outros não. Conforme pudemos observar ao longo das análises das propostas curriculares, há teorias que se interessam em conectar o saber, a identidade e o poder, é o caso das teorias críticas e pós-críticas do currículo, em contrapartida das teorias tradicionais, que não vão além de discutir ensino-aprendizagem, metodologia, planejamento e eficiência, por exemplo. Para o autor, por fim, as teorias críticas examinam os próprios conceitos empregados, deslocando o foco dos conceitos pedagógicos, para os de ideologia e poder, revelando uma nova perspectiva da Educação.

Enfim, após trilhar esse caminho pelas análises das propostas e teorias curriculares, seus autores e referenciais teóricos, podemos afirmar que cada período não significa, necessariamente, uma superação do anterior, já que muitas contribuições ainda se mantêm válidas. Contudo, há entre as teorias críticas e pós-críticas um ponto de comum, abordado de formas diferentes, mas que culminam na afirmativa de que o currículo insere-se na questão de saber, identidade e poder, muito além de meros estudos acerca de lógicas de aprendizagem ou grades curriculares. Os conhecimentos que carrega provêm de relações sociais de poder, que serão culturalmente reproduzidas nas estruturas sociais, a fim de privilegiar os que controlam o aparelho ideológico do Estado capitalista, a ideologia dominante, inseridos no âmbito político. Sob outros aspectos, as duas fases se distinguem, por exemplo, quando pensam e discutem acerca da emancipação do sujeito. Entretanto, acima das semelhanças e distinções, as teorias críticas e pós-críticas, de acordo com Silva (2009), nos oferecem um olhar diferenciado sobre os currículos, de modo a questioná-los, a compreender seu lugar e espaço, e seu caráter de resultante das relações de

poder, ou sua capacidade em forjar identidades culturais e corporais dos sujeitos no processo de escolarização.

6. Relação de artigos por periódicos pesquisados

- Caderno CEDES
 SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. In: **Caderno CEDES**. Vol. 19. Nº 48. Ago/1999.
 STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos. In: **Caderno CEDES**. Vol. 21. Nº 53. Abr/2001.
- Conexões - Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP
 AZEVEDO, Aldo A. GONÇALVES, Andréia S. Reflexões acerca do papel da re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade. In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 5, Nº 1, 2007. Pg. 67 – 85.
 FREITAS, Patrícia S. de. A interdependência social e a inversão do processo de exclusão: estabelecidos e outsider, quem exclui quem? In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Nº 5, Dez/2000. Pg. 33 – 35.
 MERLO, Thiago E. TAVARES, Sérgio F. Cultura corporal e pensamento social brasileiro: modelo contemporâneo e dialéticas. In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 4, Nº 1, 2006. Pg. 64 – 74.
 OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação Física e diversidade cultural: um diálogo possível. In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 5, Nº 2, 2007. Pg. 20 – 31.
 PINTO, Rubia-mar N. A educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de "estátuas pensantes". In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 2, Nº 2, 2004. Pg. 18 – 41.
 RODRIGUES, Rogério. Sociedade, corpo e interdições: Contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 0, Nº 4, 2000. Pg. 72 – 77.
- Currículos sem fronteiras
 GÓMEZ, William Moreno. El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 9 Nº 1. Jan-Jun/2009. Pg. 159 - 179.
 LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 1 Nº 2. Jul-Dez/2001. Pg. 117 - 130.

LIMA, Francis Madlener de. DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e Gênero nas práticas escolares de Educação Física. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 7 N° 1. Jan-Jun/2007. Pg. 243 - 252.

MACEDO, Elizabeth. Currículo política, cultura e poder. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 6 N° 2. Jul-Dez/2006. Pg. 98 - 113.

NEIRA, Marcos G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 8 N° 2. Jul-Dez/2008. Pg. 39-54.

NUNES, Mário Luiz F. RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 8 N° 2. Jul-Dez/2008. Pg. 55-77.

VIDAL, Diana G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 9 N° 1. Jan-Jun/2009. Pg. 25 - 41.

➤ Educação e Realidade

CESAR, Maria R. de A. DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do *fitness*. In: **Educação e Realidade**. Vol. 34 N° 2. Mai-Ago/2009. Pg. 119-134.

PINTO, Fábio M. VAZ, Alexandre F. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. In: **Educação e Realidade**. Vol. 34 N° 2. Mai-Ago/2009. Pg. 261 – 275.

➤ Pensar a Prática - Periódico Científico do Campo da Educação Física e Ciências do Esporte da Universidade Federal de Goiás.

CARDOSO, Celisa Laureano P. Estudo de caso - Educação corporal individualizada. In: **Pensar a Prática**. Vol. 7 N° 1. Mar/2004. Pg. 1 – 10.

DAOLIO, Jocimar. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: **Pensar a Prática**. Vol. 8 N° 2. Jul-Dez/2005. Pg. 215-226.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. BANDEIRA, Lílian B. JORGE, Antonio C. A educação do corpo em ambientes educacionais. In: **Pensar a Prática**. Vol. 8 N° 2. Jul-Dez/2005. Pg. 141 – 161.

GONÇALVES, Andreia S. AZEVEDO, Aldo A. A re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. In: **Pensar a Prática**. Vol. 10 N° 2. Jul-Dez/2007. Pg. 201 – 219.

GRANDO, Beleni S. Corpo e Cultura: A educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade em Bororo em Meruri-MT. In: **Pensar a Prática**. Vol. 8 N° 2. Jul-Dez/2005. Pg. 163-179.

NEIRA, Marcos G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. In: **Pensar a Prática**. Vol. 11 N° 1. Jan-Jul/2008. Pg. 81 – 89.

OLIVEIRA, Marcus A. T. de. OLIVEIRA, Luciane P. A. de. VAZ, Alexandre F. Sobre corporalidade e escolarização: Contribuições para a reorientação das práticas escolares da

disciplina de Educação Física. In: **Pensar a Prática**. Vol. 11 Nº 3. Set-Dez/2008. Pg. 303 – 318.

SILVA, Pierre Normando G. da. GOMES, Eunice S. L. Eternamente jovem: corpo malhado, ficção televisual e imaginário. In: **Pensar a Prática**. Vol. 11 Nº 2. Mai-Ago/2008. Pg. 197 – 207.

➤ Revista Brasileira de Ciência do Esporte

GOELLNER, Silvana V. Resenha do livro Corpo e História. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas. Vol. 23, Nº 2. Jan/2002. Pg. 207 – 210.

JUNIOR, Edivaldo G. LOVISOLO, Hugo R. Descontinuidades e continuidade do movimento higienista no Brasil no século XX. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas. Vol. 25, Nº 1. Set/2003. Pg. 41 – 54.

MOURA, Diego L. LOVISOLO, Hugo R. Antropologia, Cultura e Educação Física Escolar. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas. Vol. 29, Nº 3. Mai/2008. Pg. 137 – 153.

RICHTER, Ana C. VAZ, Alexandre F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas. Vol. 26, Nº 3. Mai/2005. Pg. 79 – 93.

SCHNEIDER, Omar. NETO, Amarílio F. Um olhar historiográfico sobre saúde e escolarização no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas. Vol. 27, Nº 3. Mai/2006. Pg. 73 – 92.

SILVEIRA, Guilherme C. F. da. PINTO, Joelcio F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas. Vol. 22, Nº 3. Mai/2001. Pg. 137 – 150.

VAZ, Alexandre F. Educação do corpo, conhecimento e fronteiras. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas. Vol. 24, Nº 2. Jan/2003. Pg. 161 – 172.

➤ Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes

CALMELS, Daniel. Cuerpo y saber. In: **Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes**. Nº 13, Año 4. Buenos Aires, Mar/1999.

CULLEN, Carlos. Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos. In: **Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes**. Nº 13, Año 4. Buenos Aires, Mar/1999.

BECKER, Benne. El cuerpo y su implicancia em el area emocional. In: **Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes**. Nº 13, Año 4. Buenos Aires, Mar/1999.

FURLÁN, Alfredo. El lugar del cuerpo en una educacion de calidad. In: **Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes**. Nº 13, Año 4. Buenos Aires, Mar/1999.

GALANTINI, Guillermo. Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la educación física. In: **Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes**. Nº 36, Año 7. Buenos Aires, Mai/2001.

PÉREZ-SAMANIEGO, Victor. GÓMEZ, Roberto S. Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. In: **Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes**. Nº 33, Año 6. Buenos Aires, Mar/2001.

VAZ, Alexandre F. ALBINO, Beatriz S. Fragmentos filosóficos (sobre o corpo): *Dialektik der Aufklärung*, sessenta anos. In: **Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes**. Nº 116, Año 12. Buenos Aires, Jan/2006.

➤ Revista Motriz - Revista de Educação Física - UNESP

AGUIAR, Carmen M. Procedimentos lúdicos e cultura. In: **Revista Motriz**. Vol. 5 Nº 1. Jun/1999. Pg. 22 – 27.

ALBUQUERQUE, Leila M. Bastos de. Corpo civilizado, corpo reencantado: O moderno e o alternativo nas representações do corpo. In: **Revista Motriz**. Vol. 5 Nº 1. Jun/1999. Pg. 7-9.

_____. As invenções do corpo: Modernidade e contramodernidade. In: **Revista Motriz**. Vol. 7 Nº 1. Jan-Jun/2001. Pg. 33-39.

_____. A cultura como vocação. In: **Revista Motriz**. Vol. 9 Nº 1 (Supl.). Jan-Abr/2003. Pg. S29-S32.

BARROSO, Maria M. As iogas como cultura alternativa: a utilização do corpo para a produção do sagrado. In: **Revista Motriz**. Vol. 5 Nº 1. Jun/1999. Pg. 9.

BETTI, Mauro. Um saber com sabor: 'Da Cultura do Corpo', de J. Daolio. In: **Revista Motriz**. Vol. 1 Nº 2. Dez/1995. Pg. 140 - 141.

CESANA, J. DRIGO, A. J. A Educação Física e as Novas Visões de Corpo. In: **Revista Motriz**. Vol. 11 Nº 1 (Supl.). Jan-Abr/2005. Pg. S7-S200.

COHEN-GEWERC, Elie. Experiencing the Body in Order to Enrich the Spirit. In: **Revista Motriz**. Vol. 9 Nº 1. Jan-Abr/2003. Pg. 7 – 14.

DAOLIO, Jocimar. A Cultura da Educação Física Escolar. In: **Revista Motriz**. Vol. 9 Nº 1 (Supl.). Jan-Abr/2003. Pg. S33 – S37.

GAMA, C. O. G. GAMA, G. O. G. OLIVEIRA, J. .L. O. ROSADO, D. G. R. PINHO, L. C. P. Michael Foucault e as condutas para o corpo do sucesso. In: **Revista Motriz**. Vol. 15 Nº 2. (Supl.1) Abr-Jun/2009.

GOELLNER, Silvana V. Imperativos do ser mulher. In: **Revista Motriz**. Vol. 5 Nº 1. Jun/1999. Pg. 40-42.

LAVISOLO, Hugo. Da educação física escolar intelecto emoção e corpo. In: **Revista Motriz**. Vol. 8 Nº 3. Set-Dez/2002. Pg. 99-103.

MARTINS, Paulo H. As encruzilhadas do corpo. In: **Revista Motriz**. Vol. 5 Nº 1. Jun/1999. Pg. 9.

NICOLINO, Aline da S. A emergência de uma cultura corporal disciplinadora ou uma proposta de inovação ao corpo civilizado? In: **Revista Motriz**. Vol. 15 Nº 2. (Supl. 1) Abr-Jun /2009. Pg. S1-S456.

- NOVAES, Caio R. B. Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física. In: **Revista Motriz**. Vol. 15 N° 2. Abr-Jun/2009. Pg. 383-395.
- OLIVEIRA, R.C. Educação física, ensino e diversidade cultural. In: **Revista Motriz**. Vol. 11 N° 1. (Supl.) Jan-Abr /2005. Pg. S7-S200.
- PINTO, Júlia P. M. de Souza. JESUS, Adilson N. de. A Transformação da Visão de Corpo na Sociedade Ocidental. In: **Revista Motriz**. Vol. 6 N° 2. Jul-Dez/2000. Pg. 89-96.
- RODRIGUES, Rogério. A formação cultural e o ensino de Educação Física na escola. In: **Revista Motriz**. Vol. 15 N° 2 (Supl.). Abr-Jun/2009. Pg. S1-S456.
- SILVA, Larissa R. F. da. CRUZ, Karin G. P. D'Azevedo. NUNES, Mario L. F. Culto e ideal de corpo nos currículos de Educação Física. In: **Revista Motriz**. Vol. 15 N° 2. (Supl.) Abr-Jun /2009. Pg. S1-S450.
- SIQUEIRA, Adilson. O corpo desconstruído: argumentos para uma abordagem desconstrucionista da corporeidade. In: **Revista Motriz**. Vol. 11 N° 2. Mai-Ago/2005. Pg. 89-98.

6.1 Fontes Bibliográficas

Caderno CEDES.

(http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-3262&script=sci_serial – acesso em outubro/2009)

Vol. 19 N° 48. Ago/1999.

Vol. 21 N° 53. Abr/2001.

Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

(<http://polaris.bc.unicamp.br/seer/fef/index.php> – acesso em setembro/2009)

N° 5. Dez / 2000.

Vol. 0 N° 4. 2000.

Vol. 2 N° 2. 2004.

Vol. 4 N° 1. 2006.

Vol. 5 N° 1. 2007.

Vol. 5 N° 2. 2007.

Currículo sem Fronteiras.

(<http://www.curriculosemfronteiras.org> – acesso em outubro/2009)

Vol. 1 N° 2. Jul-Dez/2001.

Vol. 6 N° 2. Jul-Dez/2006.

Vol. 7 N° 1. Jan-Jun/2007.

Vol. 8 N° 2. Jul-Dez/2008.

Vol. 9 N° 1. Jan-Jun/2009.

Educação e Realidade.

(http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ – acesso em setembro/2009)

Vol. 34 N° 2. Mai-Ago/2009.

Pensar a Prática - Periódico Científico do Campo da Educação Física e Ciências do Esporte da UFRGS.

(<http://www.revistas.ufrgs.br/index.php/fe/index> - acesso em setembro/2009)

Vol. 7 N° 1. Mar/2004.

Vol. 8 N° 2. Jul-Dez/2005.

Vol. 10 N° 2. Jul-Dez/2007.

Vol. 11 N° 1. Jan-Jul/2008.

Vol. 11 N° 2. Mai-Ago/2008.

Vol. 11 N° 3. Set-Dez/2008.

Revista Brasileira de Ciência do Esporte

(<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE> - acesso em agosto/2009)

Vol. 22 N° 3. Mai/2001.

Vol. 23 N° 2. Jan/2002.

Vol. 24 N° 2. Jan/2003.

Vol. 25 N° 1. Set/2003.

Vol. 26 N° 3. Mai/2005.

Vol. 27 N° 3. Mai/2006.

Vol. 29 N° 3. Mai/2008.

Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Desportes

(<http://www.efdeportes.com> - acesso em outubro/2009)

N° 13 Ano 4. Mar/1999.

N° 33 Ano 6. Mar/2001.

N° 36 Ano 7. Mai/2001.

N° 116 Ano 12. Jan/2006.

Revista Motriz - Revista de Educação Física – UNESP.

(<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm> - acesso em agosto/2009)

Vol. 1 N° 2. Dez/1995.

Vol. 5 N° 1. Jun/1999.

Vol. 6 N° 2. Jul-Dez/2000.

Vol. 7 Nº 1. Jan-Jun/2001.
Vol. 8 Nº 3. Set-Dez/2002.
Vol. 9 Nº 1. Jan-Abr/2003.
Vol. 9 Nº 1 (Supl.). Jan-Abr/2003.
Vol. 11 Nº 1 (Supl.). Jan-Abr/2005.
Vol. 11 Nº 2. Mai-Ago/2005.
Vol. 15 Nº 2. Abr-Jun/2009.
Vol. 15 Nº 2. (Supl.1) Abr-Jun/2009.

7. Referências Bibliográficas

ALAIN. **Reflexões sobre educação**. São Paulo: Saraiva, 1978.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação, alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987. Atualidades pedagógicas; vol. 135.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Caderno Cedes**, anos Xix, nº, Agosto/99.

BRANDÃO, Carlos da F. **Nobert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2007, p. 197-223.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas** – uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (1966).

_____. **A Arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

_____. **Vigiar e punir: O nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

HILSDORF, Maria L. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Thomson, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como Objeto Histórico. Trad. Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan/jun 2001, p. 9-44.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dez/97. p. 15-35

LIMA, Maria Emília de. **A Educação Física escolar no Projeto Político-Pedagógico:** espaço de participação e reconhecimento da cultura dos alunos. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, 2007, p. 35-45.

MACEDO, Eliana E. de. **O corpo na escola: etnografia de uma prática pedagógica.** Orientador: Marcos Garcia Neira. São Paulo, SP: s.n., 2007.

MOREIRA, Antonio F. SILVA, Tomaz T. (Orgs.) **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NEIRA, Marcos G. **Repensando a prática pedagógica.** São Paulo, SP: Editora Mackenzie, 2005.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

_____. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2006.

NELSON, Cary. GROSSBERG, Lawrence. TRECHLER, Paula A. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Alienígenas em sala de aula**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓBREGA, Terezinha P. da. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, Mai/Ago 2005.

ROSELI, A. Cação. O corpo aprendiz. In: RUBIO, Kátia; CARVALHO, Yara Maria (orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

SANT'ANNA, Denise B. É possível realizar uma história do corpo? SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Guias Curriculares do Estado de São Paulo**. Coord. Delma Conceição Carchedi. São Paulo: 1975.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Educação Física**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, C. L. (org) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, A.; FARIA FILHO, L. M.; GONCALVES, I. . A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-160, 2004.

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx> (acessado em Abril/2010).

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx> (acesso em Junho/2010).