

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – *STRICTU SENSU***

**LAURA BORGES FOSCARINI**

**CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DA VISÃO MERCADOLÓGICA**

**LAGES**  
**2011**

**LAURA BORGES FOSCARINI**

**CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DA VISÃO MERCADOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - *Strictu Sensu* – da Uniplac, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

**LAGES**  
**2011**

### Ficha Catalográfica

F747c Foscarini, Laura Borges.  
Corpo e educação física: para além da visão  
mercadológica / Laura Borges Foscarini. -  
Lages (SC), 2011.  
85f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto  
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da  
Universidade do Planalto Catarinense.  
Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

1.Educação física - Filosofia. 2. Corpo humano -  
Aspectos sociais. I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de.  
II.Título.

CDD 796.01

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família, que mesmo à distância, não mediu esforços ao me apoiar ao longo do tempo na minha trajetória acadêmica.

A minhas amigas, pela compreensão dos inúmeros momentos de ausência, e um agradecimento especial a Alexandre, amigo e mestre, pelo incentivo desde o início da escolha por fazer o mestrado e por sua disponibilidade no decorrer destes anos.

Aos funcionários da Fundação Municipal de Esportes, que disponibilizaram tempo para minha dedicação ao mestrado.

Às acadêmicas da graduação em Educação Física da Universidade do Planalto Catarinense, que compreenderam a importância desta pesquisa e se disponibilizaram a participar deste processo.

À professora Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes, que ainda na graduação despertou meu interesse pela pesquisa e, desde então, tem me incentivado a continuar neste caminho.

Finalizo agradecendo a minha orientadora, a professora Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Malu), uma pessoa incrível que contribuiu com a pesquisa desde o início do mestrado e que, nos últimos meses, tendo assumido a orientação, em uma nova configuração da pesquisa, foi essencial para a conclusão deste trabalho. Agradeço pela dedicação e competência com que compartilha sua sabedoria, pela parceria, pelo apoio e respeito a minhas escolhas e por toda a importância que representou em minha vida ao longo desta convivência.

## RESUMO

Esta dissertação teve o objetivo de investigar como as acadêmicas em fase de conclusão da graduação em Educação Física da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC percebem a relação com seu corpo na área de atuação profissional. Procurou-se a partir da percepção das participantes da pesquisa, levantar dados sobre questões como: a ocorrência de preconceito por escolherem atuar em uma área diretamente ligada ao corpo; a relação existente entre o corpo das professoras de Educação Física e as questões referentes à competência profissional; a percepção de alguma forma de cobrança por parte da sociedade em relação a sua condição física. Para coletar dados que permitissem esta discussão, utilizamos da aplicação de questionários como instrumento da pesquisa. Obtivemos o retorno do material de oito acadêmicas, totalizando a metade do público feminino matriculado no oitavo semestre de Educação Física da UNIPLAC. Durante o trabalho, e também na análise das respostas, procuramos nos aproximar do pensamento de Michel Foucault, embasando-nos principalmente nas obras em que o autor aborda as relações de poder nas esferas da vida social. Em relação aos resultados obtidos, constatamos que as acadêmicas sentem ou já vivenciaram situações como vítimas de preconceito pela opção de cursar Educação Física, perpassando não apenas as questões corporais como o fato de o curso oferecer habilitação em licenciatura. Além disso, sentem a cobrança da sociedade civil em relação a sua condição física, pela proximidade entre sua área de formação e os cuidados com o corpo, indicando uma relação entre a competência profissional e sua estrutura física, embora as acadêmicas afirmem não corroborar este mesmo pensamento.

**Palavras-chave:** Corpo, educação física, poder.

## **ABSTRACT**

This thesis aimed to investigate how University students close to completing graduation in Physical Education at UNIPLAC perceived the relationship of their body to their professional area. The process was, from the perspective of the research participants, to collect data about issues as: occurrence of prejudice for choosing working in an area that is directly connected to the body; discussing the relationship between Physical Education teachers bodies and the issues relating to professional competence, and trying to demonstrate whether the students somehow notice society demands related to their physical condition. To collect data allowing this discussion, we used questionnaires as research instruments. Eight University students returned the material, which corresponded to half the female audience enrolled in the eighth semester of Physical Education at UNIPLAC. During the work, and also on the answers analysis, we tried to get close to Michel Foucault thinking, considering especially the works in which the author approaches power relationships in social life scope. Concerning the results obtained, we observed that the students feel or have already experienced situations when they felt victims of prejudice for choosing to attend the Physical Education course, considering not only the body matters, but also the fact that the course enables the professional to become a teacher. Additionally, they feel society's demands related to their physical condition, due to the fact that their education area and body care are very closely related, indicating a relationship between professional competence and their physical structure, although the academics state they do not corroborate that same idea.

**Key-words:** Body, Physical Education, power.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 CORPO: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS TEÓRICAS .....</b>	<b>14</b>
1.1 Filosofia, cristianismo e modernidade: marcas circunscritas no corpo .....	15
1.2 Influências culturais e sociais .....	21
1.3 Corpo e mercado .....	23
1.4 Estética e o corpo feminino .....	28
<b>2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>31</b>
2.1 Teorias da Educação Física não propositivas .....	38
2.2 Teorias da Educação Física propositivas não sistematizadas .....	41
2.3 Teorias da Educação Física propositivas sistematizadas .....	45
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>49</b>
3.1 Passos metodológicos .....	49
3.2 Objetivos e suposições .....	50
3.3 O lugar da pesquisa e os sujeitos envolvidos .....	51
3.4 Instrumento de coleta de dados .....	52
<b>4 CORPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA UNIPLAC .....</b>	<b>54</b>
4.1 Educação Física e Michel Foucault: algumas aproximações .....	54
4.2 Análise e discussão dos dados: dando voz às egressas .....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

Durante séculos, fizeram-se esforços encarniçados para convencer as pessoas de que não tinham um corpo (embora por outro lado, nunca se tenha convencido muito disso); hoje se teima sistematicamente em *convencê-las do próprio corpo*” (BAUDRILLARD).

Na civilização ocidental, o século XX ficou conhecido como “o século do corpo”. Essa expressão pode ser vista em duas dimensões: pela importância que o corpo assume enquanto objeto de estudo e pela assunção da consciência da importância dos valores e práticas corporais (RIBEIRO, 2003).

Segundo Le Breton (1995, p. 65) “pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo e o vínculo social; uma perturbação introduzida na configuração do corpo é uma perturbação introduzida na coerência do mundo”. Desta forma, a partir de reflexões sobre as questões corporais, abrem-se possibilidades de rever os conceitos na compreensão das relações humanas e de se terem outros olhares sobre uma humanidade que está em constante transformação.

O corpo deve ser um dos grandes temas da Educação de nossos tempos. Esta temática já vem sendo levada em conta seriamente apesar das discussões se manterem restritas a meios exclusivos, como eventos científicos, universidades e classes sociais privilegiadas. Mas ainda não alcançaram às classes populares, as quais sempre falaram com o corpo, mas frequentemente fazem do ato corporal seu trabalho, mais para assegurar o conforto de outras classes sociais do que o seu próprio (FREIRE, 1994).

Com base na fala destes autores, acreditamos que as reflexões sobre o corpo vêm tomando novos espaços e possibilidades de análise na contemporaneidade, sendo possível avançar em sua compreensão. Por isto, nos propomos a investigar esta temática, a partir do olhar da Educação Física. Na área acadêmica, pesquisadores têm contribuído com a produção do conhecimento sobre as questões corporais em diversos eixos de discussão, quer seja em relação a aspectos históricos (SOARES, 2001; SANT'ANNA, 1995), à mercadorização do corpo (SILVA, 2001; SILVA, 2009) ou no âmbito escolar (CASTELLANI, 2003; KUNZ, 1998).

Procurando esclarecer os motivos do interesse por este foco de investigação, utilizamos as palavras de Marques (2003, p. 92):

Estabelecer um tema de pesquisa é, assim, demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer [...]. Deve-se ele tornar paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza.

Corroborando as ideias deste autor, não me resta alternativa senão pesquisar aquilo que me moveu a mudar de cidade e estado aos 17 anos e com que tenho estado envolvida desde então: as possibilidades do universo da Educação Física. Sendo assim, sinto a necessidade de situar brevemente minha trajetória acadêmica.

Como tantas outras pessoas, optei por este curso pela aproximação com algumas vivências corporais, principalmente vôlei e natação, mas isto não foi o fator principal. Queria na verdade poder ampliar meus conhecimentos sobre a área, para poder proceder de modo diferente dos professores tão desestimulados que conheci e com quem convivi.

Então ingressei na graduação em Educação Física da Universidade do Planalto Catarinense em 2004, tendo obtido o título quatro anos mais tarde (2007), e complementado por mais seis meses a formação para obter a titulação de bacharel. Durante toda a graduação procurei estar envolvida com projetos de extensão, de maneira que pudesse ampliar meus conhecimentos e me aperfeiçoar enquanto profissional. Entretanto o ano de 2007 se tornou decisivo para minhas escolhas futuras: entrei como bolsista em um projeto de pesquisa sob a coordenação da professora Sônia Regina de Souza Fernandes e percebi que minha trajetória de formação acadêmica estava apenas no começo.

Buscando amadurecer ideias, me tornei Especialista em Fisiologia do Exercício (2008) pela mesma instituição mas, ainda diante de algumas incertezas, procurei realizar monitorias na graduação em Educação Física, que permitiram estar envolvida com o Ensino

Superior e conhecer suas possibilidades. Certa da escolha de trabalhar com este nível de ensino, ingressei (2009) no Mestrado em Educação na UNIPLAC.

Como não podemos querer o que “não tem ligação com a nossa própria vida” (MARQUES, 2003), o mestrado tornou-se uma oportunidade para mergulhar em uma temática que sempre me interessou, pela proximidade com aquilo que tenho me tornado (não apenas como professora de Educação Física mas também como bailarina): as questões do corpo abordadas por uma perspectiva mais do que teórica, quase visceral.

Segundo Medina (1995, p. 12) “o problema do corpo em nossa sociedade tem que ser repensado, e esta é uma tarefa urgente dos profissionais ligados à área da Educação Física”. E os momentos de discussões, construções e desconstruções no mestrado, oportunizaram um aprofundamento e uma reflexão sobre o corpo. Assim, vi não só a possibilidade, como me senti instigada a contribuir com a instituição de minha formação acadêmica e oferecer novos olhares sobre a Educação Física da UNIPLAC. Estudos sobre este objeto ainda são escassos: até o presente momento, apenas uma pesquisa se destinou a isso (VANZUITA, 2007), tendo como foco os docentes da graduação.

E a responsabilidade de abordar este universo, em que estive inserida durante quatro anos e meio, aumentou no momento em que passo a ser docente na instituição (2010).

Após idas e vindas no percurso sobre a temática escolhida, delimitamos como objetivo deste trabalho a investigação de como as acadêmicas em fase de conclusão da graduação em Educação Física percebem a relação de seu corpo na área de atuação profissional. Isto abrange identificar se as participantes da pesquisa percebem alguma forma de preconceito por ter escolhido atuar em uma área que está diretamente ligada ao corpo; discutir a relação existente entre o corpo das professoras de Educação Física e a ideia de competência profissional; e demonstrar se as acadêmicas percebem alguma forma de cobrança por parte da sociedade civil em relação a sua condição física.

Isto implica pensar sobre a nossa história e o que fizeram com os nossos corpos. Implica, sobretudo, pensarmos sobre o que nós fizemos ou estamos fazendo com esta história que recebemos e vivenciamos (SCHWENGBER, 2004). Nosso interesse se dá pelo público feminino porque através de leituras prévias (IWANOWICZ, 1994; SILVA, DAMIANI, 2005) percebemos uma maior cobrança por parte da sociedade civil em relação ao corpo da mulher.

As relações de gênero continuam sendo um tema recorrente no campo da Educação Física, entretanto muitas destas pesquisas discutem o posicionamento do professor quanto à divisão histórica entre meninos e meninas nas aulas. Em um levantamento no Banco de Teses da CAPES, levando em conta trabalhos de 2007 a 2010, encontramos pesquisas que se

referem à temática de gênero nas aulas (DORNELLES, 2007; CORREA, 2008; KULNIG, 2008), onde se investiga a postura profissional e a forma de organização das aulas.

Ainda em pesquisa nesta mesma fonte, há duas dissertações que contemplam o corpo da professora de Educação Física. Silveira (2008) procura investigar as concepções da formação feminina na área, em uma universidade pública do sul do país, nos anos de 1970 e 1980. Lopes (2009) analisou os espaços do corpo feminino na Educação Física.

Também analisamos o material das seguintes revistas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), entre os anos 2000 e 2010; Revista Brasileira de Educação (ANPED), no período de 2007 a 2010; e Revista Brasileira de Estudos Feministas, entre 2000 e 2010, os quais não apresentaram dados com grande afinidade temática daqueles encontrados no banco da CAPES.

A fundamentação teórica desta pesquisa está embasada em Foucault (1926- 1984), o qual era graduado em Filosofia e Psicologia, desenvolveu estudos sobre a loucura, a sexualidade e a prisão, dentre inúmeras outras publicações. O que interessa do pensamento de Foucault para esta pesquisa é sua produção sobre as relações de poder nas intuições modernas, como a escola e a igreja, e como isto se insere no corpo. Gallo (2003, p. 24) afirma que:

A tese de Foucault é que por trás do suposto “desprezo” pelo corpo que vemos na sociedade moderna, baseado na filosofia cartesiana, há todo um investimento no corpo, sobretudo pela estrutura burguesa e capitalista da sociedade, que opera sobre o corpo como força de trabalho. Portanto, o “esquecimento” do corpo na modernidade é deliberado; trata-se de uma forma de desviar a atenção do uso produtivo que se faz dos corpos, de uma maneira de mantê-los submissos. Esquecer o corpo, fazer com que ele não seja lembrado – forma eficaz de manter o corpo ativo, força produtiva, mas ao mesmo tempo submisso.

Desta forma, as análises de Foucault pertinentes a esta pesquisa são as contribuições sobre o corpo e a maneira como a sociedade disciplinar se apodera dele, tornando-o dócil para a manutenção do sistema capitalista.

[...] sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam e entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito. O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 1995, p. 22).

Estruturamos este trabalho da seguinte forma: No primeiro capítulo, **CORPO: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS TEÓRICAS**, procuramos, a partir de uma breve análise da compreensão do corpo na civilização ocidental, entender a importância das contribuições grego-romanas, do cristianismo e do pensamento cartesiano. A partir deste embasamento teórico, reconhecemos suas influências na modernidade (como a situação da exploração do corpo pelo sistema capitalista, em especial do corpo feminino, na utilização de sua imagem).

No capítulo dois, **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**, remetemo-nos à área acadêmica que é nosso foco de investigação, a Educação Física, para explicar a partir de que necessidades ela surge como disciplina e como foi desenvolvida como componente curricular. Apontamos assim as teorias que surgiram principalmente a partir da década de 1980 e que deram origem a variadas compreensões da Educação Física Escolar – e conseqüentemente a formas peculiares de se observar o corpo.

O terceiro capítulo, **CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA** abrange as questões referentes às escolhas metodológicas desta dissertação, caracterizando-se por uma pesquisa de campo e utilizando-se da Análise de Conteúdo para discutir os resultados obtidos. Optamos pela aplicação de questionários, totalizando uma amostra de 8 acadêmicas em fase de conclusão, correspondente à primeira turma de graduação da Licenciatura Compartilhada de Educação Física da UNIPLAC. Além disso, explanamos brevemente aspectos históricos locais em que está inserida esta instituição de ensino superior.

No quarto capítulo, **SOBRE O CORPO DAS EGRESSAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**, realizamos a análise e discussão dos dados coletados. Analisar os dados coletados na pesquisa de campo faz parte de uma elaboração árdua que se processa em outra circunstância e se baseia em dados que reinventam o lugar e o momento vividos. Trata-se de uma construção muito peculiar do observador sobre um recorte no tempo e no espaço dos sujeitos envolvidos. Por isso torna-se importante colocar no texto a voz de quem descreve misturada às vozes daqueles que são descritos, para que nos aproximemos daquilo que procuramos investigar (FRAGA, 2000). Assim, partindo de aproximações entre o pensamento de Michel Foucault e a Educação Física, procuramos refletir como conceitos por ele trabalhados, como disciplina e poder, se fazem presentes nesta área. Além disso, procuramos identificar através das falas das acadêmicas, algumas questões de investigação, como por exemplo, as relações entre corpo e a competência profissional.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** apresentamos algumas reflexões que dizem respeito às falas das acadêmicas, permeados pelas contribuições de Foucault, demonstrando que, onde há poder, há resistência. Desta forma, o conhecimento sobre a condição do corpo

explorado enquanto imagem, enquanto produto do capitalismo se torna imprescindível para encontrarmos outras formas possíveis de se perceber o corpo.

## **1 CORPO: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

O corpo não existe. Não se vê corpos, nunca se viu. Vemos homens e mulheres (LE BRETON, 2006). E esses homens e mulheres estão inseridos em espaço e tempo delimitados. Desta forma, uma pesquisa que se comprometa a investigar as questões corporais, acaba gerando uma necessidade de aproximação e compreensão da história. Para Sant'anna (2001, p. 3) “[...], o corpo talvez seja o mais belo traço de memória da vida”. Memória esta que não se limita aos genes mas abrange uma construção histórica e social.

Quando falamos de corpo, nos referimos a nós mesmos e não apenas ao material biológico que nos constitui. É mais do que termos um corpo, é sermos um (GOELLNER, 2010). Segundo Le Breton (2006, p. 7) “antes de qualquer coisa, a existência é corporal”. É através do corpo de homens e mulheres que fazemos história. Portanto iniciamos esta dissertação procurando situar brevemente alguns momentos da trajetória da humanidade que foram importantes e influenciaram a configuração que o corpo tem na atualidade.

Para tratar desta temática, retomamos o conceito de corpo, considerado como ponto comum a diversas áreas do conhecimento que o tomam por objeto de estudo e que se pronunciam a partir de diferentes perspectivas, com diferentes discursos – tanto na área das Ciências Biológicas (Biologia, Medicina e a própria Educação Física) como das Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Educação). Mas afinal que corpo é esse do qual se fala?

## 1.1 Filosofia, cristianismo e modernidade: marcas circunscritas no corpo

Etimologicamente, o substantivo corpo é originado do latim *corpus* e *corporis*. A primeira terminologia era utilizada referindo-se ao corpo morto, o cadáver em oposição à alma. Entretanto em um antigo dicionário indo-iraniano a raiz *krp* indicava forma. Isto era o oposto da nomenclatura grega, onde *soma* era para o corpo morto e *demas* para o corpo vivo (GREINER, 2005). Nota-se desde então uma tendência à utilização do termo que explica duas realidades distintas (corpo e alma) dando início a uma dualidade que atravessou séculos, ou seja, essa primeira ideia de fragmentação do homem é uma característica do pensamento grego e não da Bíblia.

Em Israel e para os primeiros cristãos as coisas são diferentes. [...] para eles está claro que o homem é um só. Por isso não há na Bíblia conceitos que se apliquem a distintas partes do homem. Não há equivalente de corpo e alma. As palavras hebraicas que os tradutores traduzem por corpo, carne, alma, espírito, não dizem respeito a uma parte ou a um elemento constitutivo e sim a diversos aspectos de sua totalidade (COMBLIN, 1982, p. 77).

Seguindo esta forma de compreender o corpo, e utilizando-se de um conceito mais antigo, mas nem por isso menos vigente, Abbagnano (1962, p. 196) sugere que:

A mais antiga e difusa concepção de C. é a que o considera o instrumento da alma. Ora, todo instrumento pode ser ou positivamente apreciado pela função que cumpre e daí elogiado ou exaltado; ou criticado porque não responde bem ao seu objetivo. Também, essa concepção pressupõe a noção de instrumentalidade do C.: no estado da queda, devido ao pecado, a alma tem necessidade do C. e lhe é indispensável valer-se de seus serviços. [...] Mas obviamente a mais completa e típica formulação da doutrina da instrumentalidade é a de Aristóteles, para quem o C. 'é um certo instrumento natural' da alma como o machado o é do corte [...].

Do ponto de vista da filosofia, partindo do pensamento ocidental que tem suas raízes na Antiguidade Grega, podemos observar como foi constituída uma compreensão de corpo instrumental, a qual foi transmitida ao longo de gerações. Trabalhando esta dicotomia, o corpo (que estava relacionado à matéria) e a alma (que era a forma suprema de existência humana), grandes filósofos, como Platão e Aristóteles, acreditavam que a vida deveria ser dirigida através da razão.

Segundo Gonçalves (1997, p. 42), para Platão “o corpo, em suas inclinações e paixões, contamina a pureza da alma racional, impedindo-a de contemplar as ideias perfeitas e

eternas”. Desta forma, os desejos corporais deveriam ser controlados, pois eram vistos como uma parte inferior da condição humana, estando relacionado a instintos primitivos e animais.

Embora esses pensadores valorizassem a razão na busca de atingir a plenitude humana, os gregos não negavam a natureza do ser, quer dizer, praticavam exercícios como forma de se aproximar de si mesmos. Tanta importância era dada às práticas corporais que “os grandes filósofos construíram suas instalações próximas aos grandes ginásios, escolhidos como pontos privilegiados para discutir política” (SOARES, 2001, p. 31). As dimensões da adoração que este povo dirigia aos corpos podem ser percebidas através da criação dos Jogos Olímpicos, os quais perduram até os dias atuais, com proporções cada vez maiores.

Na Grécia Antiga, a realização de exercícios era permitida somente aos homens, pois as atividades dispensavam a utilização de vestimentas. Soares (2001, p. 31) aponta que:

A sensibilidade helênica pressupunha o corpo nu durante a exercitação íntima pela proximidade com a natureza e a manifestação da *physis*<sup>1</sup>, o que não deveria ser obscurecido pela mediação de artefatos, produtos humanos não presentes na gênese. O corpo nu era, também, uma forma de distanciar-se dos bárbaros com seus objetos e roupas considerados estranhos e escandalosos, diante da concepção de simplicidade que pressupõe a unidade [...].

Mais do que exhibir os corpos, a nudez deixava a mostra toda a essência humana, livre de qualquer disfarce, buscando dessa forma se distanciar dos costumes bárbaros. Além disso, Sennet (1997, p. 38) indica que “[...] os corpos despídos representavam um poder humano que desafiava o limite entre deuses e homens [...]”, exibição da força e beleza como forma respeito e poder.

O que se pode perceber é que neste período o culto ao corpo já era de certa forma seletivo no que se refere ao gênero: apenas homens podiam exercitar-se nus e deviam buscar fortalecer os músculos como expressão concreta de suas habilidades e competências.

A atenção despendida à educação corporal de atenienses e espartanos era distinta. Enquanto os primeiros preocupavam-se com uma oratória adequada para a participação nos negócios públicos, os espartanos estavam interessados em formar bons guerreiros (SENNET, 1997).

Mas a proximidade do corpo com questões políticas, educativas e formas de controle social não se limitaram à civilização grega. Outras formas de exibição do físico em espetáculos surgiram com os romanos: as lutas de gladiadores.

---

<sup>1</sup> “O termo *physis* é a raiz da expressão ‘físico’ que tem sido utilizada correntemente como sinônimo de corpo, naquilo que se refere à dimensão biológica do ser humano. Diferentemente de sua utilização grega clássica, em que o termo se referia à natureza como essência dos fatos” (SOARES, 2001, p. 33).

Os anfiteatros romanos tinham forma circular ou oval, fechada. A estes vastos espaços, durante séculos, os romanos acorreram para assistir às lutas mortais entre os gladiadores e deleitar-se com leões, ursos e elefantes, que esfaçalhavam, ou devoravam homens e mulheres lançados indefesos à arena (SENNET, 1997, p. 90).

As pessoas saíam de suas casas para assistir à carnificina de corpos como os seus. Mais do que um comportamento sádico, havia um controle sobre os espectadores, através de uma manipulação política: como muitos dos que lutavam nas arenas eram criminosos e condenados, esta prática servia de alerta ao público do que poderia acontecer com eles caso não seguissem as normas de convívio social ditadas pelos governantes.

O controle sobre as formas corporais que os romanos despendiam se refletia também na organização geográfica da cidade. Eles acreditavam estarem no corpo as formas necessárias para governar o povo. As regras de proporção utilizadas por Da Vinci na obra o Homem Vitruviano, eram referência em distribuição e organização do espaço em que viviam. De acordo com Sennet (1997, p. 93-95):

[...] os movimentos humanos tiveram origem na rede sistemática de imagens, no sistema de simetrias e equilíbrios visuais que os romanos pensavam ter descoberto no corpo. Essa geometria corporal foi usada por eles para ordenar o mundo que governavam, como conquistadores imperiais e como construtores de cidades. [...] O jogo simétrico de quadrados e curvas lembra alguns famosos desenhos de Leonardo da Vinci e Serlio, durante a Renascença, com braços e pernas estendidos. [...] fundamentava-se na escala do corpo humano, com base na qual o arquiteto devia modelar o prédio a ser construído. Mais: a geometria humana seria um indício de como a cidade deveria ser.

Desta forma, os romanos se remetem à geometria corporal para a utilização e distribuição do espaço na cidade.

Outro momento importante da discussão do corpo no Ocidente, após as civilizações grega e romana, é a influência do cristianismo. A compreensão de mundo da Igreja católica deixou marcas reconhecidas pelo seu discurso na atualidade. Conforme Sennet (1997, p. 110) aponta: “O advento do cristianismo conferiu à dor do corpo um novo valor espiritual. Lidar bem com ele talvez tenha se tornando mais importante do que sentir prazer; segundo a lição ensinada por Cristo através de seus próprios infortúnios, mais difícil era ultrapassá-la”.

Surge então a ideia de corpo como fonte do pecado, que deveria por isso ser penalizado. Os desejos deveriam ser reprimidos. Era virtuoso rejeitar o prazer e tudo o que estivesse relacionado a ele – por isso a importância do confessor, que surgiu não apenas como forma de livrar-se do pecado mas também de contenção das vontades humanas.

Foucault (1999) já indicava o confessor como regulador do sexo. Através da fala, o pecador, além de buscar perdão de tudo aquilo que fosse considerado impróprio de ser praticado por um cristão, também tinha a possibilidade de reconhecer em seu próprio discurso os erros cometidos, e de evitar praticá-los novamente. Desta forma o ato da confissão passou a receber importância na medida em que, através dele, se exercia o controle dos desejos da população. Nesse sentido, Balen (1994, p. 286) sugere que:

A moral cristã prescreve e determina os limites do permitido e do proibido. A partir de 1215, no Concílio de Latrão, instituiu-se o ato e as técnicas de confissão – ato de fazer falar o desejado e as práticas cotidianas, sobretudo as sexuais. É através da confissão que, o discurso medieval sobre o corpo e a sexualidade é produzido

Ainda sobre as ideias cristãs, um dos personagens mais importantes de sua trajetória foi Santo Agostinho. Através de estudos de Platão, trouxe contribuições significativas para o cristianismo. Segundo Magee (1999, p. 52):

Sem dúvida, o cristianismo (à diferença, por exemplo, do budismo) era em boa parte uma religião não filosófica, e Agostinho, acreditando que a filosofia platônica continha verdades importantes sobre aspectos da realidade que a Bíblia negligenciava, quis que o platonismo fosse incorporado à visão de mundo cristã. [...] As doutrinas platônicas de que o verdadeiro conhecimento está em um reino de entidade atemporais, perfeitas e imateriais com as quais nosso contato é não sensorial; de que existe uma parte de nós também atemporal e imaterial já pertencente àquele reino, enquanto nossos corpos estão entre os objetos materiais fugidios e decadentes do mundo sensorial [...], tudo isso, bem como outras doutrinas platônicas, se tornou parte tão familiar da visão de mundo cristã que muitos, senão todos os cristãos, vieram a supor que tais ideias, embora em lugar algum afirmadas de fato por Cristo, são originais do cristianismo e devem ser pensadas como natural dele.

Quando Platão separou o mundo entre o das ideias e o sensível, situou a alma como pertencente a um reino perfeito e o corpo como algo finito, pois a primeira seria nossa forma permanente. E era esta tradição platônica que passou a se desenvolver com o advento do cristianismo, quando Santo Agostinho a incorpora na compreensão de aspectos da realidade (MAGEE, 1999).

Outro conhecido pensador que deixou importantes contribuições ao debater a filosofia em um novo retorno ao pensamento grego foi Tomás de Aquino. Sua grande façanha foi sintetizar o que foi debatido no pensamento ocidental até a sua época e mostrar essa compatibilidade com a crença cristã. A filosofia fundada por ele, o tomismo, era em grande parte a união entre um cristianismo platonizado e o pensamento de Aristóteles. Como não há

nada no intelecto que não tenha estado primeiro nos sentidos, Tomás argumenta que o conhecimento racional se dá a partir da experiência sensorial (MAGEE, 1999).

Poderíamos reconhecer nele, o desenvolvimento de uma teoria empirista. Entretanto, como para ele tudo é criação de Deus, inclusive o mundo que nos permite as sensações, não há possibilidade de um questionamento contraditório com a religião. Segundo Gonçalves (1997, p. 46), “o homem, para São Tomás, é uma unidade substancial de alma e corpo”. Desta forma, ele não exclui o corpo que sente e sua importância na construção do conhecimento.

Baseado no que foi até então abordado, percebemos a estreita relação entre a filosofia clássica e o cristianismo e sua influência na concepção do corpo moderno. Mas, além delas, analisamos outra visão que deixou marcas em relação às questões corporais.

Após um longo período de autoridade da Igreja sobre a vida dos homens, ela passa por um momento de crise, com o surgimento de períodos com particularidades e ideais, dentre eles, um denominado Racionalismo, que acreditava que o conhecimento só pode ser atingido através do uso da razão. Um de seus primeiros representantes foi René Descartes (1596-1650), que deixou grandes contribuições para o ramo da Matemática e também (com aquilo que chamamos de dualismo cartesiano) com sua concepção de pensar a existência humana, que se faria possível através do pensar. Descartes buscava a lógica matemática para solucionar questões não matemáticas, por meio da observação. Entretanto percebeu que os sentidos podiam influenciar na percepção do real. Finalmente, afirmava que, embora pudessem existir erros na observação, o fato de pensar as questões indicaria que existimos.

Segundo ele podemos não conhecer nossa própria natureza e ter opiniões completamente errôneas sobre o que ela é, mas é inquestionável o fato de existirmos. E mais ainda, somos seres que, no mínimo, se nada mais, temos consciência das experiências que vivemos. Concluiu isso em uma frase latina que se tornou famosíssima: *cogito ergo sum*, que dentro de limites da tradução, acaba sendo conhecida por “Penso, logo existo” (MAGEE, 1999).

O reconhecimento e a valorização do pensamento racional na construção da humanidade acabou sendo uma das marcas do homem ocidental. Descartes fragmenta o indivíduo e o reduz à mente, criando um espaço tão distante entre o homem e seu corpo quase tanto quanto o céu e a terra. Nesta perspectiva, corpo e alma são necessários para a existência, mas são abordados como duas realidades distintas.

Não menosprezando as contribuições de Descartes para o desenvolvimento científico da humanidade, limitar a riqueza de diversidades que constitui o ser humano ao *cogito*, é empobrecer sua existência. Tudo é movimento, até mesmo o pensar. Se levarmos

para uma discussão do ponto de vista fisiológico, as conexões cerebrais só são possíveis pela movimentação dos impulsos elétricos pelos neurônios. Nesta perspectiva Chopra (2003, p. 10),

[...] A mente se torna matéria, não em um passe de mágica, mas como um processo natural dos cinquenta trilhões de células do corpo. Você não experimenta uma única emoção sem compartilhá-la com as células do coração, dos pulmões, rins, estômago e intestinos. Esses órgãos participam de sua vida mental tanto quanto o cérebro [...] Na verdade, não temos um corpo e uma mente, mas um “corpo-mente”, uma teia de inteligência sem costuras que expressa cada fagulha de intuição, cada alteração na configuração dos aminoácidos, cada vibração dos elétrons (*apud* SILVA; DAMIANI 2005, p. 24).

Assim, surgem os estudos cada vez mais fragmentados sobre o funcionamento do corpo, que é comparado a uma máquina. De acordo com Silva (2001, p. 14) “a perspectiva cartesiana, ao separar radicalmente as dimensões de corpo e alma, reforça a perspectiva de funcionamento corporal independente da ideia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios próprios”. Sendo concebido como algo externo ao indivíduo e comparado como máquina em seu funcionamento, pode ser estudado, analisado, pesquisado. Vira objeto dos cientistas.

A partir deste período, o corpo começou a ser representado em atlas de anatomia, repleto de estruturas minuciosas que formam um conjunto de sistemas. Por um lado, representa os avanços da ciência na busca do prolongamento da vida. Por outro, a fragmentação na análise do corpo, que mascara uma outra realidade. Quanto mais temos contato e conhecemos o corpo do ponto de vista biológico, parecemos nos distanciar de reflexões sobre o corpo.

A partir do encaminhamento biológico, em uma trajetória reducionista, o corpo passa a ser representado com um forte componente de abstração. Esta linguagem científica utilizada apresenta a tendência a dar visibilidade àquilo que não é visível, transformando a experiência corporal em uma fonte de enganos, tornando a concretude da vivência em uma irrealidade (SILVA, 2001).

Poderíamos pensar que, quanto maior for o conhecimento sobre o corpo, pelo estudo de partículas cada vez menores, mais seguros poderemos nos sentir em relação à propagação da espécie e a questões de saúde e longevidade. Entretanto, se pensarmos de uma maneira que extrapole os interesses científicos, não temos nenhum controle sobre nossas decisões, pois a especificidade da análise de pequenas partículas não faz com que os homens conheçam a si mesmos nem tampouco respeitem seus corpos. Segundo Comblin (1982, p. 89), “[...] os

cientistas nunca poderão descobrir o que é meu corpo tal como eu o vivo. Seria descobrir o que eu sou”.

Desta forma, o corpo torna-se o objeto de uma racionalidade que instrumentaliza e quantifica. Buscam-se descobertas em proporções cada vez menores com interesse por valores em numéricos em detrimento de uma devida valorização do corpo. Afastamo-nos dele enquanto realidade histórica e nos aproximamos de sua representação enquanto imagem.

## **1.2 Influências culturais e sociais**

Buscando indicar outras formas de compreender o corpo, que avancem no sentido de não mais fragmentá-lo, apontamos alguns estudos que estabelecem outras perspectivas de análise.

A compreensão de nossos atos, ou daquilo que entendemos e em que nos constituímos enquanto corpo ao longo da trajetória da humanidade, não se deve exclusivamente a mecanismos biológicos, pois as questões culturais também influenciam o que somos. O conceito de cultura aqui utilizado baseia-se em Chauí (2002), que entende Cultura como o aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo, ou seja, sendo uma natureza adquirida, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um.

O que é biológico no ser humano se encontra simultaneamente infiltrado na cultura. Todo ato humano é biocultural. Os gestos, sendo ao mesmo tempo natural e cultural, expressam nossa própria vida. Complexo, dinâmico, em constante transformação, o corpo manifesta por meio de gestos sua relação com o mundo no qual está inserido, que vai adquirindo singularidades. Vai sendo construído e desconstruído de acordo com as relações complementares entre o natural e o orgânico. O corpo, ao criar práticas de movimentos, é espaço de expressão da vida e se comunica através de seus gestos. É ao mesmo tempo orgânico, cultural e social (MENDES, 2002).

Nossos gestos e comportamentos cotidianos sofreram influências de diversas civilizações e, portanto, de inúmeros fatores de ordem econômica, política e cultural, chegando ao que hoje muitas vezes acreditamos ser natural.

O livro “O processo civilizador”, Elias (1994) traz informações sobre a busca de uma padronização adequada de comportamentos, seja para comer, portar-se à mesa, ter higiene pessoal, dentre outras atitudes nas quais se observa uma privação da espontaneidade, substituída por moldes adequados de conduta social. Atualmente podemos acreditar que

comer utilizando talheres seja algo natural, mas nem sempre foi assim. Mais do que uma preocupação com o surgimento de doenças (uma explicação racional), este comportamento surge com o intuito de impor mudanças aos impulsos humanos, buscando o afastamento de um comportamento animal. O garfo nada mais é que a corporificação da padronização de emoções e um nível específico de nojo (ELIAS, 1994).

Através destas normas de etiqueta preconizadas pelo autor, começam a ser impostas essas regras de civilidade, inicialmente nas classes altas e mais lentamente nas baixas. Existe um forte autocontrole nos comportamentos, uma forte pressão para resistir aos impulsos, buscando não parecerem brutos (ELIAS, 1994).

A educação, que geralmente está relacionada ao aprendizado, neste caso nos faz desaprender: devemos deixar de lado os prazeres que se referem ao corpo (como o próprio movimento) para dar lugar a uma padronização gestual, que deve ser o mais contida possível. É apenas uma questão de condicionar comportamentos, criar verdades e estabelecer o padrão ideal (encontrado nos manuais de etiqueta) de comportamento humano alienado estranho a seu próprio corpo. Segundo Silva e Damiani (2005b, p. 94), no que se refere à educação do corpo:

[...] podemos perceber que os processos de aprendizagem sociais dizem respeito diretamente a formas de “educação do corpo”, que não se restringem aos contornos de sua forma física, mas, sobretudo, implica em modos de comportamento e padrões de pensamentos. Isso nos permite dizer que as “pedagogias do corpo” ou, as formas de educação a ele associadas na atualidade orientam suas intervenções para a conquista de um determinado modelo corporal “ideal”.

Assim, afastar-se da brutalidade, através da adesão dos bons costumes, diz respeito não só ao controle dos instintos, mas também influenciam o comportamento, o pensamento as escolhas de vida da população.

### **1.3 Corpo e mercado**

O corpo já foi considerado cárcere da alma, fonte do pecado, instrumentalizado pela ciência... Mas e na sociedade contemporânea, como ele é visto?

A importância dada ao corpo, no nosso tempo, contrapõe-se ao ofuscamento a que foi submetido no passado, fenômeno verificado na sequência de uma assinalável inversão de valores, traduzida na passagem das ideias de acumulação e poupança a preocupações de consumo. Os novos valores de beleza, felicidade ou juventude identificam-se com um corpo

que se transforma em objeto de cuidados e desassossegos. O projeto de libertação do corpo está presente em cada momento, atingindo a imensa teia de relações sociais (CRESPO, 1990).

Entretanto é preciso cautela quando pensamos que, pela maior exposição do corpo, ele não seja mais controlado. Por falta de compreensão ou conhecimento dos estudos desenvolvidos sobre o corpo, pode-se facilmente cair em um pseudo discurso de libertação corporal pelo qual estaríamos passando, no qual a exposição do corpo enquanto imagem não garantiria uma relação consistente com o mundo. Quer dizer, a exposição da imagem corporal não é sinônimo de liberdade. Alguns estudiosos vêm nos alertando sobre isso.

Se discorremos sobre experiências corporais mais explicitamente do que fizeram nossos bisavós, nem por isso a liberdade física de que desfrutamos hoje é tão maior assim. Mas, através dos meios de comunicação, experimentamos nossos corpos de uma maneira mais passiva do que faziam as pessoas que temiam suas próprias sensações (SENNET, 1999).

O universo dos meios de comunicação parece vir fazendo aquilo que os manuais de etiqueta faziam anos atrás: estabelecendo padrões de comportamento, ditando nossas escolhas. Isto se torna pertinente quando percebemos (se é que percebemos) que as coisas que vemos na TV, lemos nos jornais, livros ou revistas, e ouvimos no rádio influenciam a constituição de nossas identidades como sujeitos sociais e culturais. Determina-se com intensidade o que devemos ser, fazer ou dizer, como viver nosso corpo, nossa sexualidade e nossos desejos. Estas informações nos invadem de modo que não temos uma escolha, uma vez que, em todos os espaços em que circulamos, múltiplos aparatos da mídia e seus produtos estão presentes, produzindo resistências ou conformidades (ANDRADE, 2004).

Para Baudrillard (1995, p. 139):

Recuperado como instrumento de fruição e expoente de prestígio, o corpo torna-se então objecto de um *trabalho de investimento* (solicitude, obsessão) que, sob o manto do mito de libertação com que se deseja cobri-lo, representa um trabalho ainda mais profundamente alienado que a exploração do corpo na força de trabalho.

O autor procura mostrar que aquilo que se entende por libertação do corpo, é na verdade outra forma de aprisioná-lo. A busca dos prazeres através da exploração da imagem corporal, enquanto beleza e objeto de desejo, leva ao reforço de um processo exploratório tão devastador quanto aquele que reduziu o corpo a um operador de tarefas sistematizadas nas fábricas.

Desta forma, vivemos em uma época em que o corpo não apenas está sendo mais exposto do que há algumas gerações, como também tem ocupado espaços cada vez maiores

nas relações sociais que as pessoas estabelecem. Mais do que um emaranhado de músculos, ossos e outros sistemas que nos faz presentes no mundo, o corpo ocupa lugares não apenas no espaço mas na sociedade, como forma de visibilidade, discussão e atribuição de valores que lhe são próprios. Quer dizer, mais do que um objeto no mundo, o corpo é embebido por uma infinidade de representações e relações presentes nos mais diversos espaços sociais, como a família, escola e igreja.

Segundo Silva (2001, p. 63) “o corpo, como um dos pontos centrais de investimento da economia de mercado, é, também ele, colocado em novo patamar de exploração”. Exploração que se dá em diversos momentos da vida social. Conforme Carvalho (2009, p. 108) “no caso específico da cultura corporal, a lógica capitalista – o lucro – conduz o movimento corporal humano a se ‘materializar’, para se modificar em produto de consumo”.

Se vivemos em um sistema capitalista dependente, hierarquizado em níveis sociais, o homem e também seu corpo serão produtos ou subprodutos deste sistema. Por isso a necessidade de avançar em direção a uma visão de corpo que exceda sua objetificação (MEDINA, 1994).

Os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo. [...] Mas 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 suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação, mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Nesse espaço, o condicionamento sobre o corpo torna-se muito semelhante ao controle e a padronização da produção industrial. Corpos mecanicamente treinados, para realizar um determinado número de movimentos em um espaço de tempo também estabelecido. Segundo Foucault (1999, p. 132):

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. [...] caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. Esse bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento da população aos processos econômicos.

Corpos bem treinados são fundamentais para dar continuidade ao capitalismo, no sentido de otimizar a produção em qualquer área de atuação profissional. É preciso ser ágil, eficaz e útil, o desempenho deve ser aumentado em utilidade e diminuído em autonomia. Segundo Balen (1994, p. 289) “o corpo, na sociedade industrial, é utilizado para gerar força de trabalho e produzir riquezas. É um corpo que se afasta pouco a pouco, do sentido do prazer e sofre cada vez mais, pela exigência da eficiência e da produtividade”.

As disciplinas, mais do que fabricarem o indivíduo para o sistema capitalista, os tornam dócil. Para Foucault (1987, p. 126) “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Em outras palavras, praticamente um constante processo de melhoramento da espécie humana.

Um corpo dócil é facilmente fragmentado, no sentido de ele se tornar cada vez mais eficiente, de ser um bom executor de tarefas. A docilização não lhe permite visualizar a propagação da dicotomia corpo e mente, ou trabalho mental *versus* trabalho corporal, como se fosse possível realmente existir um isolamento de características que formam o homem, ou que se pudesse quantificá-las de maneira precisa. Assim são atribuídos valores financeiros ao tipo de trabalho realizado, onde aquele que faz esforço essencialmente mental é mais bem remunerado que o trabalhador braça<sup>2</sup>.

Por que um pedreiro ganha menos que um engenheiro? Embora exista maior investimento financeiro como também de tempo na formação específica no segundo caso, não podemos deixar de apontar a dicotomia existente entre trabalho manual e intelectual. Muitos podem pensar que o esforço mental do pedreiro seja menor que o do seu chefe. Agora, como podemos conceituar uma atividade essencialmente como sendo corpórea ou mental, se todo estímulo que o corpo recebe provém de processos físico-químicos que ocorrem em nível de sistema nervoso, tanto central (cérebro e medula espinhal) quanto periférico (nervos)? Isto decorre de um processo histórico que possibilitou a proliferação desse discurso através de gerações, em benefício dos detentores do poder econômico. Segundo Gonçalves (1997, p. 21) “[...] o trabalho manual sempre ocupou, assim, um lugar inferior na hierarquia social da civilização ocidental, pois toda sua realização se dava sob o jugo de classes dominantes”.

O corpo do trabalhador torna-se um objeto do capitalismo, da empresa, do patrão. E na vida do próprio indivíduo, ele não se reconhece enquanto corpo. A manipulação corporal alcança proporções descontroladas conforme a tecnologia avança. Sobre isto Gonçalves

---

<sup>2</sup> Segundo Hühne (1994, p. 131) “[...] na Grécia, o trabalho braçal, feito pelos escravos não era reconhecido como trabalho valioso, porque era produto de alguém que não tinha liberdade política e moral. [...] se estabelece uma relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, rotineiro e ocioso, hierarquizado segundo a ordem universal. Essa visão continuou na época feudal, à medida que o trabalho braçal era feito pelos servos [...]”.

(1997, p. 17; 18) afirma que “[...] os movimentos corporais tornam-se instrumentalizados, como se pode observar, por exemplo, na indústria, ao dissociar movimentos corporais em partes isoladas para aumentar a produção”.

Achamos que é natural trabalhar o dia todo, chegar em casa exausto, comer, assistir televisão e dormir porque no outro dia tudo recomeçará. Naturalizamos aquilo que não é natural, porque não temos tempo para analisar as condições desumanas por que muitas vezes passamos. Assim, se não há possibilidade de sobrar tempo para pensar sobre nossas condições de existência, menos ainda refletimos sobre nosso corpo.

É como se faltasse a capacidade de reconhecimento da própria condição de indivíduo, por ser facilmente absorvido pelo sistema capitalista onde o sujeito é a mercadoria. Segundo Silva (2001, p. 80), “a economia de mercado engendra as formas mais duras e sutis de dominação, fazendo desaparecer, por meio de suas técnicas de manipulação de massa, a consciência da dominação por parte dos dominados”.

Ao vender sua força produtiva, o trabalhador não reconhece suas verdadeiras necessidades de homem, contentando-se em conviver com aquilo que lhe é oferecido. Nem sempre percebemos isso e, se o fazemos, não temos forças para inverter o processo. Nesta perspectiva:

Ao vender ao capitalista sua força de trabalho, que é transformada em mais-valia para aumentar o capital, o trabalhador aliena-se de si mesmo, se suas necessidades humanas, criativas e espirituais e “só se sente livremente ativo em suas funções animais- comer, beber e procriar” (GONÇALVES, 1997, p. 61; 62).

Parece um paradoxo: séculos de história buscando distanciar-se da condição de animal, através da filosofia, do conhecimento científico e dos bons costumes, para agora os homens voltarem às origens, sentindo prazer desfrutando de seus instintos animais.

Além do controle durante a jornada de trabalho, o interesse em controlar o corpo dos trabalhadores se faz presente inclusive nos momentos chamados de “lazer”. A utilização das spas é necessária porque destaca-se aí uma realidade nem sempre encontrada. Segundo Waichman (2003, p. 23), “[...] o tempo livre é freqüentemente concebido, [...] como algo que existe totalmente fora do trabalho e de outras obrigações”. Embora as leis trabalhistas estabeleçam as horas da jornada de trabalho, e conseqüentemente possibilitem que o trabalhador tenha horas para dedicar-se às suas atividades, podemos perceber outras questões. Até mesmo nestes momentos estamos condicionados a estabelecer com o corpo relações meramente instrumentais. Descansar para recuperar a energia necessária para o trabalho, ou

seja, momentos de descanso são necessários e interessantes para melhorar a produtividade na empresa.

Na nossa sociedade passa-se horas trabalhando, com o corpo rígido, disciplinado. Também nas chamadas “horas de não trabalho” e que implicam posturas tensas [...]. E sai-se algumas horas por semana para dançar, fazer expressão corporal, em lugares específicos para liberar o corpo, que em seguida se aprisiona novamente. [...] Corpos oscilando entre diferentes discursos sobre o corpo (KOFES, 1994, p. 55).

Ficamos satisfeitos por aproveitar o final de semana e os poucos momentos de descanso – não por nos preocuparmos com a dedicação ao cuidado de nós enquanto indivíduos, mas para termos energia suficiente a fim de suportar a longa e extenuante jornada de trabalho semanal, que aprisiona, nega e instrumentaliza o corpo. Os momentos de lazer propiciados e até incentivados pelas empresas camuflam uma realidade na qual a dimensão corporal é esquecida, não pensada. Até no lazer estamos condicionados a consumir produtos de um mercado que se utiliza da saúde como foco principal.

Outro espaço onde o corpo está presente como mercadoria, de maneira tão explícita que chega a passar despercebido, é nas competições esportivas. Através da utilização da imagem dos atletas consegue-se vender quase tudo. Criando e recriando personagens de si próprios, passam a valer mais por atuações longe das quadras do que dentro delas, tendo como uma das razões deste assédio a evidência de que o esportista é um vendedor em potencial (SILVA, 2009).

As muitas competições, principalmente aquelas em que ocorrem provas aquáticas, o atleta chega a estar com a logomarca desenhada no corpo, como se fosse um código de barras; como se o corpo não lhe pertencesse. Até que ponto é aceitável tamanha invasão? Neste sentido, Soares (2005, p. 53) indica:

Evidente que, no que diz respeito ao esporte de alto rendimento, não é possível negar que o/a atleta é um/uma garoto/garota-propaganda de logomarcas que sustentam esta poderosa indústria do entretenimento contemporâneo: o esporte de alto rendimento e/ou espetáculo.

O corpo do atleta pode ser considerado assim duplamente explorado: não apenas pela força produtiva e a cobrança de resultados, mas pela exibição de sua imagem que influencia escolhas.

É necessário investir sobre o corpo, enquanto instrumento de trabalho, ao mesmo tempo em que se busquem criar novas necessidades materiais e estéticas nos consumidores. Como sugere Silva (2001, p. 89), “[...] O corpo é transformado para ser favorável à exploração do capital, na medida em que sua proximidade é reprimida pela aquisição das mercadorias que se tornam, elas mesmas, indispensáveis para a cultura da aparência à qual o indivíduo deve satisfazer”. Assim se vive um processo ambíguo, em que ora o corpo tem seus desejos controlados, ora estimulados através de uma discreta manipulação (que envolve desde a escolha do que se veste ao que se come).

#### **1.4 Estética<sup>3</sup> e o corpo feminino**

Cuidar do corpo, ou melhor, cuidar da sua aparência parece ter se tornando uma necessidade tão grande quanto se alimentar. E às vezes até maior do que isso, visto que até na alimentação os cuidados são exigidos. Assim, Bauman (2000, p. 50, 52) aponta que:

Ocupados como estamos em combater ou manter à distância uma sempre crescente variedade de alimentos venenosos, de substâncias que engordam, de emanções cancerígenas, de estilos de vida prejudiciais à saúde e uma miríade de aflições que ameaçam a boa forma física, sobra pouco tempo (e esperamos na verdade que não sobre nenhum) para ficar remoendo a futilidade disso tudo. [...] A preocupação com a integridade e a boa forma física é o único denominador comum de todas essas obsessões, por mais diversos que possam de outro modo parecer.

Como já mencionamos, não é mais necessário esconder o corpo e sim estimular sua exibição. É só pensarmos nos apelos sexuais existentes em comerciais para induzir a compra do produto, o cliente deve ser seduzido. Segundo Santin (1994, p. 75) a “beleza não é definida a partir do corpo de uma pessoa, e sim através de um modelo estético padronizado comercialmente”. O padrão que é imposto não é o padrão existente. O importante para a indústria da estética é exibir corpos que fujam do convencional.

De um ideal de beleza grego, no qual as formas corporais eram mais arredondas (como na famosa estátua de Vênus de Milo<sup>4</sup>) e a robustez era sinônimo de saúde e vigor, passamos a um período em que o padrão de beleza é outro, cada vez mais exigente e

---

<sup>3</sup> Segundo Hünhe (1994, p. 127) “etimologicamente a palavra estética designa ‘aquilo que é perceptível pelos sentidos’. [...] Hoje, no nível do senso comum, estética se acha associada à beleza sensível, aparência, decoração, elegância, saúde; mas do ponto de vista filosófico, a estética é um saber que analisa o fenômeno e a experiência estética”. Neste trabalho, utilizaremos a palavra estética no sentido de beleza, aparência.

<sup>4</sup> Ver História da Filosofia, de Bryan Magee, p. 28. O autor aponta a Estátua de Vênus como o padrão de beleza feminina cultivado pelos gregos.

excludente: a mulher deve ser magra, mas com seios fartos, cabelos lisos, pele, olhos e cabelos claros. Ora, salvo as descendentes de povos que possuem essas características genéticas, a outra grande parcela das mulheres não tem esse biótipo físico. A alternativa encontrada é que hoje se pode comprar tudo isso e parcelar em prestações a perder de vista!

A busca por atender os padrões estéticos vigentes de cada época vem de longo tempo. Antes dos meios mais invasivos e definitivos, existiam outras formas de burlar as formas corporais que não estavam de acordo com o exigido. Maquiagem e espartilhos eram itens indispensáveis nos guarda-roupas de muitas mulheres. Sobre isso, Iwanowicz (1994, p. 70-71) aponta que:

Estamos moldando o nosso corpo conforme os esquemas culturais de beleza. As mulheres já viveram isso no século passado usando aqueles espartilhos apertados, mudando toda a estrutura física do seu corpo, para ter a cintura fina e o quadril largo. [...] E nós estamos continuando isso de uma maneira um pouco mais sofisticada e enganosa. Agora não estamos usando espartilhos, mas impondo inconscientemente uma armadura cultural ao nosso corpo, achando que assim vamos viver mais felizes.

O espartilho talvez seja um dos maiores representantes do sofrimento que as mulheres são capazes de suportar para fazer parte de um determinado grupo. Utilizando-se de estruturas de tecidos e cordas, ele modela o corpo, buscando diminuir as medidas de cintura e manter uma postura ereta. Mais do que intervir na postura, ele padroniza o corpo feminino, mutila, mascara as formas corporais, comprimindo-as, e acaba com a individualidade dos corpos. Nota-se assim que a preocupação com as medidas corporais não são de hoje.

Uma das campanhas da Hope<sup>5</sup> usava em 2009 a imagem a atriz Juliana Paes e trazia como *slogan* a frase “ame seu corpo”. Na imagem, ficava visível o corpo explorado e a influência de uma mensagem mercadológica a quem tivesse acesso àquela figura. Inúmeros questionamentos são possíveis: para amar seu corpo é necessário comprar o produto que está à venda? Ou, além disso, ter o corpo tão lindo quanto o da modelo? E quem não tiver acesso a, ou nem mesmo interesse por, aquela mercadoria exposta não ama seu corpo? Neste caso o amor ao corpo está diretamente relacionado ao consumo e não a qualquer cuidado, respeito e atenção a ele dedicados. Camuflou-se, através de um discurso emotivo voltado especialmente ao público feminino, a realidade do sistema capitalista.

---

<sup>5</sup> Empresa brasileira que fabrica roupas íntimas desde 1966, localizada em São Paulo.

Então o problema não é mais encontrar estímulos para liberar e embelezar o corpo, mas sim o de fazê-lo com dignidade e ética, escapando da tendência generalizada de transformar qualquer valor físico em um valor de mercado. Hoje parece difícil fazer com que o amor pelo próprio corpo não implique em desamor pelos demais corpos, ou ainda que não o transforme em uma mercadoria (SANT'ANNA, 2001b).

Somos estimulados a cuidar do corpo, mas pouco cuidado há nisto. Cuidar não é oprimir, esconder ou exibir. Estas técnicas podem anular qualquer tentativa de respeitá-lo em suas necessidades e formas. Fazer dieta e caminhadas não é respeitar-se: não confundamos respeito com vaidade.

E é com base nestes discursos, em que parece existir uma preocupação com a saúde e a forma física, que passamos a analisar as contribuições de uma área mais específica, que está diretamente relacionada ao corpo: a Educação Física.

## **2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Utilizando-nos do conhecimento produzido nesta área, procuramos explorar alguns parâmetros que lhe são próprios quanto à análise, compreensão e intervenção, no que se refere ao corpo. Para isso, através da retomada de alguns aspectos históricos, veremos como o corpo foi observado desde o início daquilo que viria a se chamar Educação Física, até o momento influente em sua trajetória, com o surgimento de novas formas de compreendê-la, principalmente a partir da década de 1980.

O termo Educação Física é composto por dois elementos: educação, que o vincula a um determinado conjunto de práticas, e física, que o circunscreve ao domínio daquilo que se entende por físico. Desta forma, o significado mais simples de Educação Física é o processo através do qual se educa por meio do físico (KOLYNIK FILHO, 1998). Na própria nomenclatura desta área do conhecimento, podemos identificar a continuidade a um processo reducionista, que afasta o homem de sua compreensão enquanto todo, ou seja, que ele não apenas tem, mas é corpo. Quando limitamos a análise desta disciplina ao processo de educar somente o físico, subentende-se haver outra prática que dê conta de educar apenas a mente do indivíduo (como todas as outras disciplinas presentes no currículo escolar).

De acordo com Betti e Zuliani (2002), a Educação Física é uma expressão que surgiu no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação. A formação da criança e do jovem passava a ser concebida como uma educação integral: corpo, mente e espírito como desenvolvimento pleno da personalidade. Então a educação física veio somar-se à educação intelectual e à educação moral. Essa adjetivação da palavra educação demonstra uma visão ainda fragmentada do homem e, neste contexto, é compreensível que a tradição educacional brasileira tenha situado, desde a década de 1920, a Educação Física como uma

atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, objetivando o treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, etc.

Ainda sobre o que é Educação Física, podemos nos remeter a Bracht (*et al* 1992, p. 50):

Algumas respostas carecem de uma teorização mais ampla sobre os fundamentos da Educação Física escolar, como por exemplo: a) Educação Física é educação por meio das atividades corporais; b) Educação Física é educação pelo movimento; c) Educação Física é esporte de rendimento; d) Educação Física é educação do movimento; e) Educação Física é educação sobre o movimento.

Como podemos perceber a própria nomenclatura da disciplina remete a uma maneira de compreender e observar o corpo através de um caráter utilitário, segundo o qual este corpo precisa ser educado para atender a determinados objetivos, ou como diria Foucault, docilizado.

Os primeiros passos do que posteriormente viria a ser conhecido por Educação Física foram dados no continente europeu, com o desenvolvimento de métodos ginásticos que deveriam suprir algumas necessidades da população. Segundo Soares (2001, p. 64; 65):

A partir do ano de 1800 vão surgindo na Europa, em diferentes regiões, formas distintas de encarar os exercícios físicos. Essas “formas” receberão o nome de “métodos ginásticos” (ou escolas) e correspondem, respectivamente, aos quatro países que deram origem às primeiras sistematizações sobre a ginástica nas sociedades burguesas: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra (que teve um caráter muito particular, desenvolvendo de modo mais acentuado o esporte). [...] Apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma invenção nas tradições e nos costumes dos povos).

Segundo estes princípios, pode-se observar que a preocupação vai muito além de diminuir os índices de mortalidade e promover uma melhora da qualidade de vida do cidadão. O intuito de regenerar a raça e promover a saúde está fortemente relacionado a questões políticas, pelas quais, através da prática de exercícios físicos sistematizados e regulares, buscava-se uma melhora das capacidades físicas do cidadão. Para os homens, isto se tornava importante na medida em que eles estariam aptos a defender sua pátria; e quanto às mulheres, possibilitaria que tivessem filhos fortes para dar continuidade ao objetivo anterior.

Desta forma, a Educação Física passa ao longo de sua história adquirir um caráter tanto higienista quanto militarista, pautado em um discurso amparado na Biologia, buscando promover a saúde para que se atendessem outras finalidades – “através da ginástica, que ‘em si’ promove a saúde, cria homens fortes, seria possível aumentar a riqueza e a força, tanto a do indivíduo quanto a do Estado” (SOARES, 2001, p. 76). Por este discurso, com um processo educativo que buscasse modificar os hábitos da população (através da prevenção de doenças, higienização adequada e alimentação balanceada), seria possível que o país progredisse e gerasse riqueza.

Ao longo dos anos, estes métodos ginásticos se propagaram pelo mundo, sendo também desenvolvidos no Brasil. Foi no período colonial “que as questões relativas à saúde, à higiene, ao corpo dos indivíduos, começam a fazer parte das preocupações das elites dirigentes. E o lócus de atuação definido pela higiene, naquele momento, foi a família de elite” (SOARES, 2001, p. 88). A opção por colocar a família burguesa no foco de interesse se deu porque eles gerariam quem chegaria à execução do poder no país, bem como propagariam estas práticas higiênicas entre a população.

Entretanto, para que a disseminação dessas práticas fosse possível, era preciso tempo e espaço para que fossem assimiladas, bem como pudessem atender a uma parcela da população. Nenhum local poderia atender tão bem estes requisitos como a escola. Segundo Castellani Filho (2003, p. 46):

Os educadores passaram a defender a introdução da ginástica nos colégios. Tais esforços, porém, não ocorreram sem suscitar resistências próprias ao pensamento dominante da época, que não via com bons olhos o levar para dentro dos colégios a prática de atividades físicas, situando-as ao lado daquelas por ele valorizadas, de índole intelectual.

Data desta época a inserção da Educação Física nos currículos escolares como disciplina obrigatória, porém, desde então, pode-se perceber certo descrédito de sua função e importância. Pensar a escola como um local que limita o aluno a desenvolver seu intelecto acabou fazendo com que a prática de exercícios fosse questionada, sendo considerada menos relevante para o processo formativo do cidadão. E, se pensarmos atualmente, veremos que alguns preconceitos em relação ao movimento humano ainda persistem (como virá aparecer na fala de uma das acadêmicas envolvidas nesta pesquisa).

Para Bracht (1999), a constituição da Educação Física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente

influenciada pela instituição militar e pela Medicina. A instituição militar tinha a prática de exercícios sistematizados, que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico em uma perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde com hábitos saudáveis e higiênicos.

Esta saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada em uma perspectiva nacionalista/patriótica. Há exemplos marcantes na história deste tipo de instrumentalização de formas culturais do movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha; Mussolini na Itália; e Getúlio Vargas e seu Estado Novo no Brasil. Estes movimentos são signatários do entendimento de que a educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto; onde o controle do comportamento pela consciência falha é preciso intervir *no* e *pelo* corpóreo (o exemplo mais recente é o movimento carismático da Igreja Católica no Brasil – a aeróbica do Senhor). Normas e valores são literalmente incorporados pela vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano do sensível do que do intelectual.

Bracht (1999) aponta que o corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica, conseqüentemente ele não pensa, é pensado, o que é igual a ser analisado pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. Ela fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento desta máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que se constroem com base nesse conhecimento. Assim, o nascimento da Educação Física, por um lado, se deu para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, com uma educação que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista; e, por outro lado, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de intervir sobre ele.

Darido (*apud* NETO, 2006) complementa que a Educação Física chegou às escolas em 1851 com a reforma Couto Ferraz, tendo como conteúdo específico o Método de Ginástica Alemão. Porém a consolidação desta, através dos métodos de ginástica, na escola se deu a partir de Rui Barbosa, com a reforma de 1882, instituindo o método de ginástica sueco, fazendo com que o mesmo fosse obrigatório para ambos os sexos e que fosse oferecido nas

escolas. Em 1920, passou a ganhar espaço na escola o método francês de ginástica, que a partir de 1930 foi usado como meio para a política getulista, que pretendia um homem forte para a produção da indústria brasileira. Em 1950 a Educação Física é embasada no modelo desportivo e generalizado, com o método esportivista, tecnicista.

Melo (*apud* BROUCO e DARIDO, 2006) destaca que a história da Educação Física encontrou institucionalização no Brasil Imperial, entre 1822 e 1889, quando a exercitação física ganhou espaço nas Leis e Decretos que legislam acerca da Educação Física e Desportos, reforçadas pelos pareceres de um dos Patronos da Educação Física Brasileira, Rui Barbosa – que, naquela época, buscava chamar atenção para os valores que a atividade física poderia desenvolver.

De acordo com Marinho (1980), Rui Barbosa primava por alguns ideais, como: obrigatoriedade da Educação Física; distinção de exercícios conforme o gênero; prática de exercícios quatro vezes por semana durante trinta minutos; valorização do professor de Educação Física; dispensa dos exercícios somente para alunos que, por inspeção médica, fossem considerados incapazes. Diante desse significativo apelo e da mobilização social desencadeada, assistiu-se em 1851 a promulgação da lei nº 630 que incluía a ginástica nos currículos escolares no Brasil.

Para Melo (2006), foi desse modo que a Educação Física brasileira adentrou os muros da escola, trazendo características da ideologia positivista. Este caráter militarista perdurou durante as quatro primeiras décadas do século XX, valorizando a educação do físico e da saúde corporal, sendo influenciado pelos métodos ginásticos trazidos pelos professores de Educação Física da Europa que apresentavam uma rígida formação militar.

Oliveira (*apud* BROUCO e DARIDO, 2006), destaca a influência do esporte na Educação Física que se dá após a segunda guerra mundial, fortalecida pela ditadura militar, que em seus objetivos incluía o desenvolvimento das aptidões físicas pela execução mecânica de exercícios de alto rendimento. Desta forma, o aluno era visto como um atleta em potencial e as aulas de Educação Física deveriam desenvolver a qualidade e performance dos movimentos. Os objetivos e a metodologia assemelhavam-se mais a um treinamento, centrando-se nas repetições para a aquisição da técnica visando atingir um padrão de rendimento máximo. Assim as informações técnicas eram exaltadas em contrapartida às reflexões sócio-históricas, que ficavam em segundo plano.

De acordo com Castellani Filho (2003), o esporte foi elemento importante no quadro brasileiro do período e cumpriu, além do aprimoramento físico, a tarefa de desviar a atenção do ambiente coercitivo vivido durante a ditadura militar. Desta forma, o investimento e o

apelo feito pelo Estado à instituição esportiva foi na direção do quesito segurança, por meio do mascaramento da realidade. Deste modo, de acordo com Brouco e Darido (2006), pode-se dizer que a Educação Física escolar já foi identificada como “cultura do físico”, “fonte geradora de saúde”, “recreação” e “esporte por si” (que traz medalhas para o país). No entanto, verifica-se que o mundo mudou, as sociedades se transformaram e se faz necessário, neste momento, redefinir um espaço para a Educação Física no qual todos tenham acesso: meninos e meninas de diferentes etnias, credos, valores e princípios éticos.

Segundo Bracth (1999), a partir da década de 1970, no mundo e no Brasil, passou a constituir-se mais claramente um campo acadêmico da e na Educação Física, campo este que se estruturou a partir das universidades em grande medida, em virtude da importância da instituição esportiva. A Educação Física, como participante do sistema universitário brasileiro, acabou por incorporar as práticas científicas típicas deste meio, tendo como consequências a busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação, em programas de pós-graduação, inicialmente no exterior mas também, e crescentemente, no Brasil. Um grupo destes docentes optou por buscar os cursos de pós-graduação em educação no Brasil onde o campo da Educação Física foi incorporado nas discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a Sociologia e a Filosofia da Educação de orientação marxista.

Martineli e Azevedo (2010) citam que, nos primeiros anos pós Ditadura Militar no Brasil, a produção de conhecimentos científicos na área da Educação Física ampliou-se gradativamente, materializando-se em forma de livros, artigos, teses e dissertações, entre outros meios. Nesta conjuntura é que os estudos e pesquisas sobre a história da Educação Física, metodologias de ensino, teorias pedagógicas, entre outras temáticas, passaram a veicular no contexto científico e editorial de forma mais expressiva, revelando na segunda metade da década de 1980, ainda que inicialmente, novos fundamentos. A necessidade que se colocava em pauta era a superação do mecanicismo do pensamento positivista, predominante na historiografia e nas discussões pedagógicas e metodológicas da Educação Física.

Castellani (*apud* MARTINELI e AZEVEDO, 2010) destaca o movimento de crítica que se manifestou de forma mais significativa nesta mesma época e marcou um novo momento da pesquisa historiográfica e pedagógica da Educação Física no Brasil. Partiu-se da denúncia de uma crise de identidade da área. Esta, entre outras denúncias, suscitou a necessidade de compreender os determinantes sociais, políticos e econômicos que estavam na gênese e nos desdobramentos de sua história e, engendradas nelas, de suas práticas pedagógicas. Os autores citam que o ano de 1980 foi dotado de especificidades que se

constituíram a partir da ação dos homens e de suas relações sociais. É neste período em que se situam as raízes históricas de um movimento que se destacou no Brasil pelo propósito de renovação da Educação/Educação Física, impelido por homens que fizeram sua história. Os alunos, professores, pesquisadores e intelectuais atuaram e agiram com finalidades e objetivos próprios de seu contexto histórico, expressando esta intencionalidade na prática social, seja ela manifesta na prática pedagógica ou em sua produção teórica.

Segundo Gonçalves (2005), a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980 construiu-se, na Educação Física brasileira, um conjunto de concepções pedagógicas que buscavam visualizar outros motivos justificadores da presença da Educação Física na escola, que não aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física. Daólio (*apud* GONÇALVES, 2005) afirma que, a partir do momento em que se iniciaram os cursos de pós-graduação na área da Educação Física, o regresso dos primeiros brasileiros doutorados no exterior e a busca por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo nas ciências humanas, começou a haver mais explicações científicas para a Educação Física, além de um aumento significativo de publicações, eventos e congressos na área.

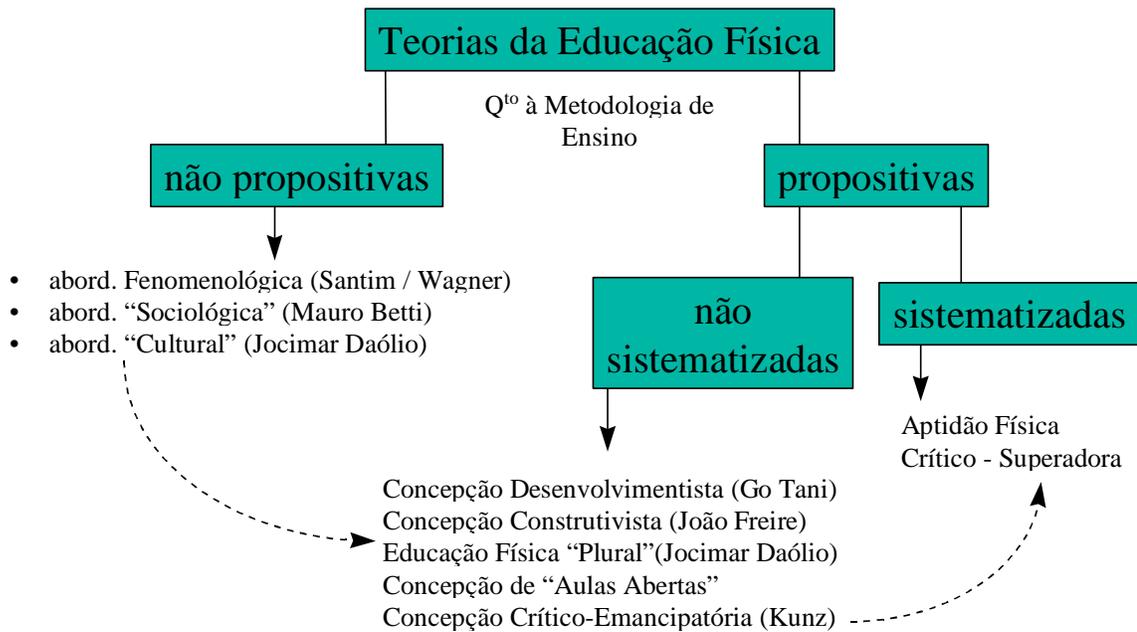
Caparróz (*apud* GONÇALVES, 2005) destaca que o movimento surgido na Educação Física na década de 1980 foi decorrente de dois fatores: o momento sócio-político da sociedade brasileira com o processo de redemocratização do país, e a necessidade da área de qualificação. Assim a efervescência política e social por que passava o Brasil se traduzia, no campo educacional, em um cenário de lutas contra a tecnologia educacional, implementada pela ditadura pós-1964. Portanto posicionar-se contra o tecnicismo demandava adotar uma postura crítica diante dos pressupostos positivistas que davam sustentação a esta pedagogia. Por isso, os educadores brasileiros buscavam, na fenomenologia e no marxismo, instrumentos para essa luta. Foi neste contexto que surgiram as várias correntes pedagógicas da Educação Física.

Medina (1995) indica que, na busca por uma identidade da Educação Física, esta área precisaria entrar em crise para que fosse possível superar o quadro de indefinições presente em sua prática social.

De acordo com Darido (*apud* NETO, 2006) a tentativa de limitar um corpo de conhecimentos, um objeto de estudo, marca as discussões do começo de 1980 e é neste momento que a Educação Física passa por um período de valorização de seus conhecimentos. Estes debates de caráter crítico, com base na ideologia marxista, em relação a sua função social, faz com que o papel da Educação Física escolar seja vista de maneiras diferentes, na

tentativa de definir um objeto de estudo bem como uma especificidade para a área, com objetivo de identificar o papel social que a educação física deva cumprir na sociedade.

Para Castellani (1999), construiu-se na Educação Física brasileira por volta dos anos 1980 um conjunto de concepções pedagógicas que, em última instância, buscava responder algumas questões em se aperceberem das perguntas elaboradas em torno da necessidade de se visualizar outros motivos justificadores de sua presença na escola que não aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física.



(CASTELLANI, 1999, p. 151).

## 2.1 Teorias da educação física não propositivas

De acordo com Castellani (1999), em relação às teorias não propositivas, encontram-se a abordagem fenomenológica, a sociológica, e a cultural, que “em comum, *abordam* a Educação Física escolar sem contudo estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, daí serem caracterizadas como *abordagens*” (CASTELLANI, 1999, p. 152).

A abordagem fenomenológica (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira) preocupa-se com o fenômeno da corporeidade, contestando o mecanismo tradicional, propondo-se a olhar para a Educação Física e para o corpo, procurando compreender seu significado. Nessa abordagem, o conceito de corporeidade ganha destaque, pois é o corpo que vincula o ser ao

mundo, porque entendido como fonte de experiências significantes, permitindo compreender a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto.

A abordagem Sociológica ou sistêmica, de acordo com Gonçalves (2005), foi elaborada por Betti e sofreu influências de estudos na área da Sociologia, da Filosofia e, em menor grau, da Psicologia. Betti considera a teoria dos sistemas um instrumento e um modo de pensar o currículo de Educação Física. Esta é entendida por ele como um sistema hierárquico aberto. Hierárquico porque interage com níveis superiores, como o macrosocial, o sistema educacional e o escolar que, nesta ordem, influenciam do mais geral para o mais particular, até alcançar a Educação Física. Aberto porque ela sofre influência do meio social mas também o influencia. Conforme Gonçalves (2005), Betti concebe seu modelo segundo polaridades, cujos extremos envolvem variáveis sócio-psicológicas e variáveis didático-pedagógicas. Assim, por exemplo, no caso das variáveis didático-pedagógicas, teríamos, nos estilos de ensino, o comando e a resolução de problemas representando extremos. A Educação Física, por influência do militarismo, utilizou o comando, mas, para os discursos emergentes, a resolução de problemas seria mais viável. Por esta perspectiva, o autor vislumbra alternativas de mudanças, já que alguns polos têm prevalecido ao longo trajetória da disciplina.

Gonçalves (2005) indica que nesta abordagem é ressaltada, ainda, a preocupação em garantir a especificidade da área, na medida em que o binômio corpo/movimento é considerado como meio e fim da Educação Física escolar.

Dentre as contribuições do modelo apresentado por Betti, Darido (1998) destaca dois princípios: o da não exclusão, segundo o qual nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno, e o da diversidade, ao propor atividades diferenciadas. Apontando as limitações, FERREIRA (1999) alerta para o fato de que a teoria dos sistemas afasta Betti da tradição pedagógica crítica, já que em seu modelo parece não haver lugar para a luta de classes e sim para interações simbólicas (GONÇALVES, 2005, p. 3).

Para Gonçalves (2005), a abordagem Cultural, de Daólio, originará a Plural, agrupada no campo das propositivas. De acordo com Azevedo e Shigunov (2000), esta Abordagem Educação Física Plural, encara o movimento humano enquanto técnica corporal construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social. E considera todo gesto uma técnica corporal por ser uma técnica cultural. Trabalha para que as diferenças entre os alunos sejam percebidas, seus movimentos e expressões sejam frutos de sua história de corpo, valorizando-os independente do modelo considerado certo ou errado, valendo até mesmo para o processo ensino-aprendizagem de certas modalidades esportivas.

A eficiência técnica, sempre foi requisito para a Educação Física, entretanto na escola esta disciplina não se deve colocar como aquela que escolhe qual técnica deve ser ensinada/aprendida. Deve, sim, assumir a tarefa de ofertar uma base motora adequada a partir da qual o aluno possa praticar as atividades de forma eficiente. Desta forma, esta abordagem considera que os alunos são diferentes e que em uma aula, para alcançarmos todos os alunos, devemos levar em conta estas diferenças. A pluralidade das ações é aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade de eles expressarem-se diferentemente.

Gonçalves (2005) indica que a Educação Física Plural é resultado das incursões do autor no campo da Antropologia Social, influenciado por Mauss e Geertz, entre outros. Nesta, o movimento é entendido enquanto manifestação da cultura própria, definida pela história do corpo e vivências de cada um. O autor acredita que a disciplina, ao buscar a eficiência técnica, desconsiderou as maneiras como os alunos lidam com as formas de ginástica, jogos e lutas. Nesse sentido, trabalha para que as diferenças entre os alunos sejam percebidas, valorizando-as independentemente de um modelo certo ou errado. Sendo assim, a condição mínima é de que as aulas atinjam todos os alunos. Para tanto, o professor deve eleger, com os alunos, as atividades valorizadas culturalmente naquele grupo, para então, proporcionar a base motora que permita a ele compreender, usufruir, criticar e transformar os elementos da cultura corporal.

Segundo Rocha (2008), não deve haver discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos, pois um dos pressupostos é que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que, necessariamente, ser reavaliados. Parece que é o que vem acontecendo com as aulas mistas. Os professores, não sem dificuldades, têm lidado com as diferenças entre meninos e meninas. A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal – jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas – e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Obviamente que seu objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

Daólio (1995) afirma que somente a partir da década de 1980 o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando-se a questão sociocultural na Educação Física. Os profissionais formados em alguns cursos naquela época e, infelizmente, ainda hoje, não tiveram acesso à discussão da área e dos seus temas nas dimensões socioculturais. O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não como expressão da cultura; o esporte

era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a Educação Física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas.

Neste sentido, a abordagem cultural trabalha para que as diferenças entre os alunos sejam percebidas e valorizadas independentemente de um modelo certo ou errado. Para tanto, o professor deve eleger, com os alunos, as atividades valorizadas culturalmente naquele grupo, para então, proporcionar a base motora que permita a ele, compreender, usufruir, criticar e transformar os elementos da cultura corporal.

## **2.2 Teorias da Educação Física propositivas não sistematizadas**

Gonçalves (2005) indica que a concepção desenvolvimentista é explicitada, no Brasil, nos trabalhos de Go Tani, cuja obra mais representativa é “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. Dirigida para crianças e adolescentes de 4 a 14 anos, busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física Escolar. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social e, em função disso, sugerir elementos relevantes para a estruturação dessa área de conhecimento. O objetivo principal é oferecer experiências motoras adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento, ou seja, adequar os conteúdos ao longo das faixas etárias. Além disso, os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, das mais simples para as mais complexas. Segundo Darido (2003, p. 4):

[...] habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores. Grande parte do modelo conceitual desta abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora

A criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores. A partir desta perspectiva passou a ser extremamente disseminada na área a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias. Embora não tenha sido especificamente considerado o item avaliação, no decorrer do trabalho é apresentado uma descrição detalhada das principais habilidades motoras, seus diferentes níveis, até a aquisição de um padrão de movimento com qualidade. É sugerido que os professores observem sistematicamente o comportamento de seus alunos, verificando em

que fase se encontram, localizando os erros e oferecendo informações relevantes para que os erros de desempenho sejam superados. Nesta proposta o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras (DARIDO, 2003).

A concepção construtivista é citada por Brouco e Darido (2006) como tendo influência na psicomotricidade, tanto na busca da formação integral, com a inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano, como na discussão sobre o papel da Educação Física na escola. E, assim como a psicomotricidade, tem uma proposta de ensino principalmente voltada para crianças na faixa etária até os 10-11 anos, ou seja, dentro dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. O principal representante desta concepção no Brasil é o professor João Batista Freire e sua obra de maior expressão, “*Educação de corpo inteiro – Teoria e prática da Educação Física*” (FREIRE, 1989). Ele defende nesta obra a ideia de que a escola não pode se ater somente às capacidades cognitivas da criança, mas ao corpo como um todo.

De acordo com Gonçalves (2005) este livro teve papel determinante na divulgação das ideias construtivistas na Educação Física. A proposta é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas mecanicistas e propõe a valorização do conhecimento espontâneo dos jogos, brincadeiras e atividades motoras que a criança possui – sua cultura infantil – muitas vezes negada pela escola.

Darido (2003) aponta que a grande vantagem refere-se ao favorecimento que se dá com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nas séries iniciais da educação formal. Em contrapartida, destaca que a especificidade desta disciplina é desconsiderada na proposta. O maior mérito da abordagem é que ela propicia a discussão em torno da importância da Educação Física na escola e considera também o conhecimento que a criança já possui, independente da situação formal de ensino, enfatizando o resgate a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, incluindo as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que, segundo a autora, compõem o universo cultural dos alunos.

Para Freire (1989), o objetivo do construtivismo é promover a construção do conhecimento do sujeito com o mundo, tendo como temática principal o desenvolvimento cognitivo, com utilizações de materiais recicláveis e atrativos para valorizar mais os jogos cooperativos, aumentando a dificuldade das atividades de acordo com o ritmo dos alunos. O professor deve ter uma postura não diretiva, discutindo no final de cada atividade os resultados obtidos, bem como os meios que os alunos empregaram para atingi-los. O autor ainda coloca a importância de estabelecer relações com a cultura anterior da criança e

respeitando e estimulando suas habilidades, que neste caso consistem em ser especialista em brinquedo, resgatando brincadeiras populares, jogos e atividades.

De acordo com Azevedo e Shigunov (2000) a Concepção de Aulas Abertas, está fundamentada na vida de movimento das crianças; na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física; na concepção de esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história; e na realidade das aulas, considerando a possibilidade de co-decisão no planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino. Foi concebida na expectativa de que essa nova visão fosse alterar a preparação profissional, criando outros sentidos de aulas para as crianças, no que se refere ao jogo, movimento, esporte e prática docente.

Hildebrandt e Laging (1986) indicam que este tipo de aula surgiu como uma forma de descentralizar sua condução pelo professor, visando maior participação do aluno no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da aula. Para esta concepção, o aluno deixa de ser objeto da aula para se tornar um sujeito. Assim, por meio das aulas abertas, espera-se que os alunos se tornem capazes de viver a realidade esportiva com suas múltiplas possibilidades e situações didaticamente preenchidas. Criação de situações de ensino fundamentada em uma orientação de ação comum, constituída pela intenção do professor e pelos objetivos de ação dos alunos.

Neste tipo de ensino da Educação Física, o conteúdo do esporte é determinado como uma presença modificável, de formação e conceituação individual de movimentos, mas concebido com posicionamentos e valores modificáveis. O modo de transmitir deve deixar espaço para o jogo de ações, abrindo aos alunos a possibilidade de agirem autonomamente, visando a criatividade, comunicação e cooperação. Aqui o aluno se torna sujeito de seu próprio processo de aprendizagem

Hildebrandt e Laging (1986) complementam citando que as concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos no ensino tradicional são orientadas cada vez mais pela decisão prévia do professor. Já as aulas abertas são aulas orientadas pelo aluno, pelo processo, pela problematização e pela comunicação.

Segundo Oliveira e Ribas (2010) a abordagem Crítico-emancipatória sistematizada por Elenor Kunz, teve suas primeiras bases difundidas na obra “Ensino e Mudanças” (1991) e, mais tarde, em outro livro denominado “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (1998), em que apresenta esta concepção pedagógica com intenção de estimular mudanças

reais e concretas na prática docente da Educação Física escolar. O autor busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada.

Esta metodologia se concretiza, segundo Kunz (*apud* OLIVEIRA e RIBAS, 2010), no desenvolvimento de três competências: a competência objetiva, que visa a desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; a competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sociocultural; a competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrito e/ou corporal.

De acordo com Bracht (1999) as primeiras elaborações de Kunz foram fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire e também pelas análises fenomenológicas do movimento humano. A proposta de Kunz parte de uma concepção de que ele denomina de dialógica, na qual o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado em uma perspectiva iluminista, como capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

De acordo com Kunz (1998) a abordagem crítico-emancipatória tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento da competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; da competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos deveriam adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural e da competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.

Para Kunz (1998), em função destes três pressupostos é que a concepção em questão possibilita a melhor compreensão da forma de institucionalização e legitimação do esporte no contexto social. Isto propiciará aos alunos um entendimento para além da prática corporal, alcançando assim uma maior percepção da realidade em que esta manifestação se insere. Kunz (*apud* HENKLEIN e SILVA, 2007) também acredita que as proposições metodológicas presentes neste processo de ensino possibilitam aos alunos uma permanente busca por

soluções individuais e/ou coletivas, permitindo um agir independente, uma cooperação e uma comunicação com o grupo, e com o professor, adquirindo, assim um saber de maior relevância para sua emancipação. Visando a superação da técnica, os alunos não precisam apenas reproduzir movimentos, mas são também incentivados a compreender os fenômenos e contextos que permeiam a sociedade e, por meio de um agir comunicativo, questionar as manifestações corporais presentes em seu contexto sócio-cultural.

Para Kunz (*apud* DARIDO, 2001), o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, se basear em uma concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos.

### **2.3 Teorias da Educação Física propositivas sistematizadas**

Pereira (2006) indica que, em oposição ao modelo mecanicista, a abordagem crítico-superadora surge também como uma das principais tendências. A principal obra desta abordagem é o livro publicado em 1992, denominado, “Metodologia do Ensino de Educação Física”. Porém outros trabalhos que utilizam também o discurso da justiça social, tendo como apoio o marxismo e o neomarxismo, foram publicados anteriormente a essa data e são importantes, favorecendo as discussões na área.

Darido (2001) esta abordagem levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar mas também sobre como se adquirem estes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção possibilita a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo. Esta reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Daólio (*apud* PEREIRA, 2006) aponta que a abordagem crítico-superadora, como outras já citadas, opõe-se claramente à perspectiva tradicional da Educação Física. Para ele o

grande mérito daquela abordagem diz respeito ao estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física.

Castellani (1999) resume da seguinte forma a proposta contida no livro Metodologia do ensino de Educação Física, assinado por um Coletivo de Autores, pautada no Materialismo Histórico Dialético, enquanto método de análise da realidade:

concepção pelo Coletivo denominada de *crítico-superadora*, situa-se dentre as *teorias críticas da educação*, tendo-se como referência o quadro das *Concepções Filosóficas da Educação* elaborado por Saviani;

*crítico-superadora* porque tem a concepção *histórico-crítica* como ponto de partida. Assim como ela, entende ser o *conhecimento* elemento de mediação entre o aluno e seu apreender (no sentido já explicitado). Porém, diferentemente dela, privilegia uma dinâmica curricular que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a interação dos diversos elementos (trato do conhecimento, tempo e espaço pedagógicos, normatização...) e segmentos sociais (professores, funcionários, alunos e seus pais, comunidade e órgãos da administração...);

a *educação física*, disciplina pedagógica, tem como objeto de estudo temas inerentes à Cultura Corporal, os mesmos que, historicamente, a vêm compondo: *Jogo, Ginástica, Dança, Esporte*. Não se localiza aí, contudo, a distinção dessa concepção com as demais, mas sim na forma proposta de tratamento pedagógico desses conteúdos;...” (Castellani, 1999, p. 153).

Para Darido (2003), quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, a proposta é que se considere sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Na organização do currículo, é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento. Além disso, sugere que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora. Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos. A Educação Física é então entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como tema, o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e de outros eixos temáticos que apresentarem relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos.

Partimos para a última das concepções aqui propostas a serem analisadas, a da aptidão física, que tem como principal teórico na atualidade Matsudo e como base fundamental, as ciências biológicas. Sua obra foi de grande importância para o

estabelecimento e manutenção da sociedade capitalista, porque contribuiu para a formação de um novo homem: forte, ágil e empreendedor, adaptado aos mecanismos sociais exigidos por este sistema. Neste sentido, o conteúdo esporte é privilegiado, mais especificamente vôlei, futebol, basquete e handebol (BARBIERI, POLLERI E MELLO, 2008).

Guedes e Guedes (*apud* ROCHA, 2008) sugerem que esta abordagem é constituída de cinco momentos, sendo eles: a conceituação do termo saúde dentro do contexto didático-pedagógico; a análise das diferentes tendências dos programas de Educação Física nas últimas décadas; a proposição dos objetivos para os programas de Educação Física Escolar direcionados à promoção da saúde; as sugestões de conteúdo programático para os programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde; e a utilização da administração de testes motores nos programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde.

De acordo com Gonçalves (2005), as ideias da concepção referente à aptidão física relacionadas à saúde estiveram presentes ao longo da história da Educação Física brasileira e, mais recentemente, são difundidas por autores como Nahas e Guedes. Esta concepção reabre a discussão sobre os conceitos de estilo de vida, com vistas a contribuir para a melhoria da saúde e da qualidade de vida da população. Assim cumpre à Educação Física escolar criar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício e pelo desporto, que é redimensionado, ou seja, não basta que os alunos dominem técnicas ou regras, mas que saibam como realizar essas atividades com segurança e eficiência, o que torna necessário aos professores os conhecimentos acerca de fisiologia, biomecânica, nutrição e anatomia. Desta forma, os conteúdos abrangem saúde, frequência cardíaca, avaliação física, respiração, alimentação, lesões esportivas, entre outros.

Diniz, Barbosa e Machado (2008) sugerem que a avaliação na aptidão física e saúde é efetivada através de critérios de referência, ou seja, adotam-se valores pré-determinados específicos de desempenho denominados pontos de corte sobre os quais se presume, estejam relacionados com o risco de doenças degenerativas. Os professores que praticam essa abordagem limitam suas práticas avaliativas enfatizando o processo de medição, o desempenho dos alunos nas capacidades físicas, habilidades motoras e medidas antropométricas, com o objetivo de conferir uma nota sendo é um instrumento de controle e serve para classificar alunos de acordo com suas capacidades físicas.

Assim, após demonstrar as diferentes propostas no campo da Educação Física que tem lhe dado sentido e que vem contribuindo para pensarmos sua prática pedagógica,

buscando aproximar a pesquisa desta área acadêmica, passamos então a situar o contexto em que ocorreu a coleta de dados.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Segundo Minayo (1994, p. 17), “Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática”. Assim, neste capítulo abordaremos as questões referentes às escolhas metodológicas de pesquisa, procurando demonstrar as perspectivas de análise do trabalho. Além disso, buscamos situar o contexto histórico e social em que estão inseridas as participantes da pesquisa através de uma breve explanação sobre o local em que se estabeleceu a Universidade do Planalto Catarinense.

#### **3.1 Passos metodológicos**

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de levantar informações ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se deseja comprovar. Procura-se, através da observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a ele referentes, analisar o que se presume relevante (MARCONI; LAKATOS, 2001).

Para contemplar os objetivos estabelecidos neste estudo, utilizamos o enfoque da pesquisa qualitativa – quantitativa. Tal posicionamento se dá através da busca da superação desta dicotomia metodológica, o que vem sendo discutido por autores como Thiollent (1984) e Bardin (2002). A articulação entre estes dois tipos de análise é relevante pois vem a enriquecer a pesquisa, na medida em que amplia o potencial de compreensão dos dados coletados.

Um fato estudado, seja ele social ou educativo, possui aspectos que podem ser observados e descritos em termos quantitativos (tamanho da população estudada, categorias de análise) e qualitativos (THIOLLENT, 1984).

Utilizamos como referência principal para a observação e discussão dos resultados a Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2002), permite ao pesquisador compreender os fatos de maneira que sua descrição não se esgote na descrição dos conteúdos, mas estabeleça relações com o contexto e um fenômeno social mais amplo. Desta forma, caracteriza-se por ser “... um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002, p. 38).

### **3.2 Objetivos e suposições**

Partindo das leituras sobre a temática até então realizadas, procuramos com esta pesquisa buscar respostas para alguns questionamentos que emergem quando pensamos sobre o corpo da professora de Educação Física, tais como: a ocorrência de situações que demonstrem alguma forma de preconceito em relação a escolha profissional ou gênero; a existência de cobranças por parte da sociedade civil quanto à forma física das professoras; e se percebem alguma ligação de seu físico com a ideia de competência profissional em sua área de atuação.

Com o propósito de encontrar respostas para essas questões, organizamos a pesquisa recorrendo aos seguintes objetivos:

- Identificar brevemente as concepções de corpo que se fizeram presentes no decorrer da história da humanidade;
- Apontar as tendências pedagógicas da Educação Física, buscando demonstrar como se deu a construção histórica desta disciplina;
- Analisar como as participantes da pesquisa percebem a relação existente entre sua área de formação acadêmica com as exigências da sociedade civil no que diz respeito às questões corporais.

Assim, levantamos as seguintes suposições:

- I. as egressas identificam em sua área de atuação situações nas quais atitudes preconceituosas aparecem devido a sua formação profissional ser ligada às questões corporais (que historicamente seriam inferiores à razão);

- II. existe cobrança por parte da sociedade civil em relação ao corpo das professoras de Educação Física, estando sua forma física relacionada com a competência profissional.

### **3.3 O lugar da pesquisa e os sujeitos envolvidos**

O lócus de desenvolvimento da pesquisa foi a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). A escolha se deu pelo fato de que a instituição é a pioneira em implementar o ensino superior na região serrana de Santa Catarina, situada na cidade de Lages.

Observando a história da ocupação local, desde o século XVII, articulou-se pecuária extensiva, concentração fundiária e coronelismo político, originando uma sociedade verticalizada: coronelismo e clientelismo. Além disso, a região foi marcada por ciclos econômicos de extração madeireira, da década de 1930 aos anos 1970, quando começou o esgotamento das reservas naturais pela exploração não planejada. Este declínio da produção resultou em uma região empobrecida, apresentando índices de desenvolvimento humano abaixo da média estadual. Tal realidade comandou as preocupações, as concepções, o planejamento e as práticas da UNIPLAC desde sua constituição (RELATÓRIO DE RENOVAÇÃO DO RECONHECIMENTO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010).

Fundada em 19 de julho de 1959, a Uniplac foi a primeira Fundação de Ensino Superior da Região, criada como Associação Catarinense de Cultura – ACC (UNIPLAC, 1999), tendo sido reconhecida como universidade pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC (Resolução n. 31/99), e posteriormente pelo Governo do Estado, em 1999. É uma instituição de ensino superior pública de direito privado comunitária, beneficente, de assistência social, regional, vinculada ao Sistema ACADE e ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. A trajetória da implementação do curso de Educação Física nesta universidade iniciou em 1994, em um convênio com a FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau, oferecendo turmas de 1995 a 1997. A partir de então, o primeiro projeto da graduação da UNIPLAC consistia em uma Licenciatura, com possibilidade de complementação também para bacharelado. Esta estrutura curricular vigorou até 2006, quando foi concebido o Projeto das Licenciaturas Compartilhadas, do qual fez parte desde o início (RELATÓRIO DE RENOVAÇÃO DO RECONHECIMENTO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010).

A implantação desta alteração curricular envolveu o compartilhamento de disciplinas totais e parciais, integrando diferentes áreas do conhecimento, disciplinas e

conceitos, estabelecendo relação entre os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho da profissão docente. A carga horária total do curso, que é de 2825 horas, está dividida em disciplinas compartilhadas totais, disciplinas compartilhadas parciais, disciplinas específicas, atividades complementares e estágios curriculares. Em relação ao perfil do egresso da Educação Física, procurando cumprir seus objetivos no contexto universitário, busca formar acadêmicos que tenham o perfil profissional balizado pela capacidade de abrangência nos espaços em que vier a atuar, com base em conhecimentos científicos e guiados por princípios éticos. Além disso, contempla ainda o empenho na busca e produção de novos conhecimentos e soluções para os problemas existentes, como suporte e preparação para a atuação profissional (aprender a aprender). O domínio dos conhecimentos técnico-científicos, humanos e político-sociais, que possibilitem o saber, o saber ser e o saber fazer, permitindo atuação nos diferentes campos da Educação Física de forma contextualizada, crítica e reflexiva (RELATÓRIO DE RENOVAÇÃO DO RECONHECIMENTO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010).

É neste universo que estão inseridos as participantes da pesquisa: as acadêmicas concluintes da Licenciatura Compartilhada da graduação em Educação Física da UNIPLAC. Para levantarmos o número de acadêmicas concluintes da primeira turma após esta renovação curricular, buscamos os dados junto à coordenação do curso.

### **3.4 Instrumento de coleta de dados**

Para a coleta de dados, optamos pela aplicação de questionário, que, segundo Lakatos e Marconi (2001), se caracteriza por ser uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito pelo informante e sem a presença do entrevistador. Juntamente com o material, deve ser enviada uma nota ou carta explicando a importância e a necessidade de se obter respostas para a pesquisa, buscando despertar o interesse do receptor. Assim entregamos com o questionário o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que aponta os objetivos do estudo, bem como sua importância para a comunidade acadêmica, além de garantir a preservação do anonimato dos participantes.

Os questionários foram divididos em duas partes: a primeira composta de questões fechadas, que foram utilizadas para identificar de maneira ainda que breve, o perfil das egressas (idade, formação e atuação profissional). Na segunda parte, as questões abertas foram utilizadas para permitir a expressão da opinião dos sujeitos sobre a temática de forma que viessem a enriquecer e contribuir para com a discussão – assim corroboram Lakatos e

Marconi (2001), quando sugerem que esse tipo de pergunta permite “investigações mais profundas e precisas”, embora sua análise seja mais dispendiosa.

O questionário foi entregue para as 16 acadêmicas da turma 2010/2, sendo que 8 delas entregaram o material respondido dentro do prazo solicitado, totalizando uma amostra de 50%. Em virtude de alterações decorrentes no processo da produção da pesquisa, não houve tempo hábil para realizar pré-teste, visto que a aplicação do questionário foi realizada em um período próximo ao final do semestre letivo (dezembro de 2010).

É interessante apontar que, no momento de conclusão desta dissertação, há o interesse de apresentar a conclusão deste trabalho em momento pertinente, não só para as acadêmicas que participaram do processo, como também para a graduação em Educação Física da UNIPLAC, para que possamos estabelecer diálogos e discussões sobre a pesquisa, visando contribuir para o aprimoramento da formação acadêmica neste curso.

## **4 CORPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA UNIPLAC**

Após uma trajetória teórica onde explanamos sobre algumas questões referentes a corpo, (buscando delimitar sua compreensão em diferentes momentos históricos), sobre as tendências pedagógicas da Educação Física (por meio da quais de torna possível analisar as perspectivas que envolvem essa disciplina), e após situar brevemente alguns aspectos que se fazem necessários para compreender o contexto em que está inserida a UNIPLAC (e conseqüentemente as participantes da pesquisa), passamos para a análise e discussão dos resultados. Assim, no desenrolar deste último capítulo, procuramos realizar algumas aproximações entre a Educação Física e o pensamento de determinados autores, principalmente Foucault e alguns conceitos por ele trabalhados. Partindo disto, buscamos perceber como as acadêmicas concluintes da primeira turma de Licenciatura Compartilhada de Educação Física observam as relações entre corpo e sua área de formação, de maneira que suas falas venham a enriquecer essa discussão.

### **4.1 Educação Física e Michel Foucault: algumas aproximações**

A Educação Física veio atender a demanda de organização dos corpos, de purificação das populações e de melhoria da mão de obra. Em uma sociedade capitalista, que valoriza o ser humano de uma forma produtiva, a educação do corpo faz-se fundamental para as aspirações desse sistema, uma vez que a força de trabalho é a base da economia. Assim, desde seu surgimento, esta disciplina teve como um de seus objetivos a descoberta do funcionamento do organismo, a melhor forma de utilização das energias e as maneiras de

tornar o corpo mais saudável, utilizando de técnicas para medir, pesar, avaliar, quantificar. Desta forma, justificou sua presença na escola e na sociedade a partir da ciência e da sua capacidade de ajudar na melhoria da saúde individual e coletiva (LIMA; DINIS, 2007).

Debruçamo-nos sobre as contribuições de Foucault, em suas análises sobre poder e disciplinas exercidas sobre o corpo, para analisar como isso influencia a Educação Física. E iniciamos com as falas desse autor sobre o corpo, o objeto de trabalho do professor.

[...] o corpo também está diretamente mergulhado em um 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, 1987, p. 28).

O que percebemos é que o corpo é o alvo do investimento de poder, para que ele seja educado de maneira que atenda padrões de comportamento social, o qual abrange desde o simples ato de permanecer calado em sala até como utilizar o dispêndio energético da melhor forma possível, ganhando em produtividade. Assim, 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 (LIMA; DINIS, 2007).

Para entender as formas como este domínio ocorre, devemos observar na teoria de Foucault o que ele entende por poder. Este pensador não desenvolve um estudo sobre o poder como sendo uma força unilateral e global que é exercida sobre os homens, mas que se manifesta de maneira não linear, em processo de transformação.

O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, construída historicamente. [...] o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade que se possui ou não. Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijadas. Rigorosamente falando o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona [...] (FOUCAULT, 1995, p. X; XIV).

Desta forma, quando falamos em poder, não estamos nos referindo a uma força concreta, que está situada em uma parte ou outra da sociedade, concentrado em alguns sujeitos e em outros não, mas de algo que permeia todas as relações sociais. Ninguém estaria

livre de estar vinculado aos mecanismos de poder, pois eles estão em todas as esferas sociais; e, além disso, ele não é de todo repressivo e punitivo, seria frágil demais se assim o fosse. Segundo Foucault (1987, p. 172) “temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde”. Neste sentido, buscando explicar a permanência do poder nas relações, Foucault (1995, p. 148, 149) afirma que:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do relacionamento, à maneira de uma grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer- e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um saber sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico.

Desta forma a produção de saber passa a estar diretamente relacionada ao poder. O homem passa a ser objeto do saber, na medida em que tem seu corpo e comportamentos adestrados e avaliados, buscando atingir padrões que possibilitem a vida em sociedade. Por outro lado, é ele quem produz o saber, tornando possível o surgimento das ciências, quando “[...] todo saber constitui novas relações de poder. Todo poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (FOUCAULT, 1995, p. XXI).

Pensemos em uma relação professor-aluno. Na medida em que o docente expõe o aluno a um novo conteúdo, exerce poder sobre este. Enquanto o discente não tiver apreendido o conhecimento, será incapaz de dialogar tecnicamente com o professor e ampliar suas possibilidades de se aperfeiçoar sobre o tema. Desta forma, se estabelece uma relação de domínio sobre o aluno. É claro que este exemplo pode ter sido superado em muitos casos, pois atualmente o professor não é mais considerado como a única fonte de saber, visto que existem outras possibilidades de se apropriar do conhecimento (a mídia é uma delas).

Em uma aula de Educação Física, antigamente, bastava o comando do professor para o aluno fazer séries de abdominais e dar voltas correndo na quadra, pois se supunha que o professor devia saber o que estava fazendo, que ele detinha o saber necessário para isso. Talvez hoje esses comandos já não sejam tão facilmente seguidos, pois o acesso às informações vem sendo ampliado<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Sobre esta temática, pode-se encontrar mais discussões em Fraga (2006). O autor analisa em sua tese de doutorado programas de atividades físicas moderadas, denominado Agita São Paulo. Através de uma perspectiva foucaultiana, Fraga observa esse programa como uma rede de poder, que busca regular o estilo de vida da população.

Partindo do pensamento foucaultiano sobre o poder nas aulas, podemos perceber uma série de intervenções sobre os corpos que constituem saberes sobre ele, para melhor controlá-lo: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não para reduzi-lo a traços específicos, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos, mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidade próprias, sob o controle de um saber permanente; e a constituição de um sistema comparativo que permita a medida, a descrição dos grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si. Assim a Educação Física, utilizando-se de métodos ginásticos, buscou atender às necessidades produtivas, passou a ditar normas e padrões de saúde e a separar os aptos daqueles/as que precisavam de cuidados, em uma busca de desempenho e resultados, desenvolvendo um ideal de corpo deve estar sempre são, belo e preparado para as exigências de uma sociedade em constante transformação (LIMA; DINIS, 2007).

Sobre esta análise da sociedade capitalista, em que o corpo se torna ferramenta indispensável do capitalismo, Foucault aponta para o surgimento de uma sociedade que denomina “disciplinar”, na qual os indivíduos estão em constante vigilância.

As disciplinas são um conjunto de técnicas que visam o controle minucioso do corpo, impondo à ele uma relação de docilização e utilidade, tendo por alvo o indivíduo em sua singularidade, fabricando corpos submissos e exercitados (FOUCAULT, 1987). Ou seja, toma-se por base o controle primeiro do indivíduo, para que assim, seja possível implementar a nível de sociedade um controle geral e inquestionável sobre os corpos.

Segundo Foucault (1995, p. XX) “[...] o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos”. Desta forma, o autor identifica em suas investigações históricas que este tipo de poder disciplinar instalou-se a partir do século XVII e ao longo do século XVIII, desenhando as instituições modernas (por exemplo, a escola) tais como as conhecemos ainda hoje. E é um autocontrole que funciona bem porque se encontra introjetado, incorporado pelo indivíduo. Ser disciplinado significa possuir um autocontrole, não necessitar de comandos externos (GALLO, 2003).

A disciplina é organizada sob três aspectos: espaço, tempo e saber (FOUCAULT, 1995). A distribuição do espaço permite que os indivíduos sejam controlados e observados o tempo todo, para lembrá-los de agir conforme as regras. É só analisar as distribuições das carteiras em sala de aula: todas alinhadas de forma a permitir uma maior visualização e

controle do professor, que está no ponto mais alto da sala e que lhe possibilita a visão de todo o espaço. Neste sentido, Foucault (1987, p. 134) sugere que:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos, na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação em que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento de classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Mais do que a simples distribuição ordenada dos alunos no espaço, cada um representa um papel social que se refere ao local ocupado. É aí que aparecem os rótulos que irão se transformar em estigmas (os desinteressados sentam ao fundo da sala, enquanto os melhores alunos sentam perto do professor), que se perpetuam pelos longos anos do sistema de ensino. Até as filas, que são organizadas conforme o gênero e tamanho dão continuidade a esse processo.

Em seu segundo aspecto, a disciplina promove o controle do tempo, de modo que garanta a eficácia de qualquer atividade que esteja sendo desenvolvida. Nas escolas existem os sinais de alerta que indicam o final do período, a hora de comer e de ir ao banheiro. Nas fábricas, ocorre o mesmo processo quando se determina a carga horária de trabalho. Neste sentido, Crespo (1990, p. 465) afirma que “nesta sociedade em mudança, os homens eram avaliados pela sua utilidade social. Os corpos valorizam-se na medida em que pudessem contribuir para a afirmação de novos valores do trabalho, do rendimento e do progresso”. O tempo é fator primordial para o estabelecimento da quantidade de funções, sempre temos que dar conta de algo dentro de um determinado tempo.

E, no terceiro momento, a disciplina se faz importante na construção contínua de um novo conhecimento, o que já foi explorado anteriormente. Todas essas considerações que envolvem a constituição da disciplina agem sobretudo no controle do corpo. Em seus estudos sobre a prisão, a loucura e a sexualidade, Foucault alerta que as formas de dominação sobre as questões corporais, outrora demasiadamente punitivas (como ele descreve com ricos detalhes nas primeiras páginas de sua obra *Vigiar e Punir*), foi substituída por outras mais tênues.

Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal. O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário: qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade

considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem (FOUCAULT, 1987, p. 16).

Na maioria das vezes já não se mobilizam multidões para assistir a cenas de carnificina e esquartejamento em praça pública, mas outros eventos ainda são capazes de movimentar pessoas interessadas em observar outras formas de exposição corporal: desfiles de moda, eventos esportivos e outros.

Esta disciplina é necessária para criar copos dóceis, aqueles mesmos que são submetidos pelo sistema capitalista. Relacionando essa docilidade nas aulas de Educação Física militarista, Foucault analisa a disciplina presente na movimentação militar.

Temos aí um exemplo do que se poderia chamar a codificação instrumental do corpo. Consiste em uma decomposição do gesto global em duas séries: a dos elementos do corpo que serão postos em jogo, a dos elementos do objeto manipulado; coloca-se depois em correlação uns com os outros segundo um certo número de gestos simples; finalmente fixa a ordem canônica em que cada uma dessas correlações ocupa um lugar determinado (FOUCAULT, 1987, p. 139).

A disciplina presente nos exercícios e no esporte seria necessária como forma de educar o aluno, em uma espécie de prepará-lo para a vida em sociedade.

As aulas de Educação Física sempre tiveram o corpo como eixo de análise e a exposição das habilidades como centro de sua prática. Os alunos e alunas precisam expor-se frente aos demais, realizar as atividades perante a avaliação de colegas e professores. A exposição das fraquezas ou das qualidades faz com que a aula de Educação Física sirva como forma de vigilância, uma vez que os alunos estão sendo observados o tempo todo, avaliados e julgados. Na perspectiva da Educação Física hegemônica, os alunos não escrevem, não falam, não fazem provas ou trabalhos, eles não podem se esconder atrás das palavras. Seus corpos são a expressão máxima de suas virtudes e vícios e as avaliações são feitas a partir da observação de sua postura, de suas habilidades e dificuldades em um exercício constante de visibilidade (LIMA; DINIS, 2007).

O poder disciplinar [...] se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 167).

Mas, partir da segunda metade do século XVIII, Foucault aponta a existência de uma nova tecnologia de poder, não mais disciplinar, que não se opunha a ela nem a excluía, mas que a complementava. A essa nova técnica, que já não se dirige aos corpos dos homens, mas à vida dos homens, o filósofo dá o nome de biopoder, biopolítica. Se o poder disciplinar é individualizante, tomando cada corpo como objeto, o biopoder é massificante, e toma como objeto toda uma população (GALLO, 2003).

Após essa breve explanação das contribuições de Foucault, passamos então para a última parte da pesquisa. Nesta etapa desenvolveremos o relato interpretativo da coleta de dados sobre as acadêmicas em fase de conclusão da primeira turma da graduação da Licenciatura Compartilhada da Educação Física da UNIPLAC que participaram neste processo.

Em um primeiro momento, procuramos identificar através do questionário, ainda que de maneira breve, o perfil das acadêmicas em processo de conclusão do curso, sendo do interesse da pesquisa levantar dados referentes a idade, formação e ano de conclusão da graduação, além de buscar saber se já atuava em sua área de formação acadêmica (e há quanto tempo isso ocorre caso a resposta seja afirmativa).

A pertinência de levantar estas informações referentes ao perfil das participantes se dá pelo fato de que isso pode influenciar as respostas obtidas no questionário. Algumas das perguntas abertas do instrumento da coleta de dados estão relacionadas à vivência de situações que são relevantes para a pesquisa. Desta forma, um maior tempo de contato com seu futuro ambiente de atuação pode facilitar a percepção de situações que procuramos trazer para a discussão.

#### **4.2 Análise e discussão dos dados: dando voz às egressas**

Em relação à idade das informantes, constatou-se que varia de 20 a 45 anos, sendo que 5 das participantes têm entre 20 e 23 anos; e três delas tem entre 30 e 45 anos. Sobre a formação acadêmica, apenas uma aluna é graduada em outra área (concluiu Pedagogia em 2005). Esta mesma acadêmica é a única que atualmente atua profissionalmente tendo iniciado a carreira em 1992, e estando atualmente trabalhando como pedagoga e treinadora de voleibol.

Dando continuidade à análise do material coletado, nos remetemos à discussão das respostas obtidas nas questões abertas.

Na questão 5 (“Quando optou por cursar Educação Física, percebeu alguma forma de preconceito ou ouviu algum comentário que desqualificasse a profissão por estar diretamente ligada às questões corporais, quer seja na família, universidade ou local de trabalho? Comente.”), procuramos identificar se as acadêmicas vivenciaram alguma situação onde o descrédito pela Educação Física tenha sido verbalizado. Obtivemos os seguintes resultados: 3 alunas afirmaram não ter sentido nenhum tipo de preconceito em relação à sua área de formação e 5 delas responderam que isso ocorre.

Uma das discentes mencionou a influência do pensamento cartesiano na concepção que se tem sobre a área acadêmica pesquisada: “*Sim, em todos os locais citados na pergunta, há muitos preconceitos com a profissão, o dualismo (corpo x mente) ainda persiste em nossa sociedade, considerando a Educação Física uma profissão que trabalha somente com o corpo, e que não requer atividades intelectuais* (Acadêmica 2). Diante desta afirmação, nos remetemos aos apontamentos de Inforsato (2006), que sugere que, na sociedade moderna, o corpo está separado da cabeça (que é a matriz pensante), pois é ali o lugar que saem os raciocínios que justificam porque existimos. O pensar vem em primeiro lugar, estando o fazer atrelado a ele.

É uma visão míope reduzir o ensino escolar apenas a formação do *res cogitans*. Ora, não há mente, não há razão e não há espírito que estejam encarnados. Sou corpo. Corpo vivido. Sou sentimento, emoções e razões num corpo humano. [...] Ou, quem sabe, tal como marionete. Crianças e adolescentes imóveis nos bancos escolares a suportar uma ladainha sem fim. Corpo disciplinado, ordenado, de forma que seus sentimentos, suas emoções não penetram no mundo demasiado humano da suprema razão. Corpo desprezado. Corpo sem sentido. Razão sem corpo. Enfim uma pedagogia que acaba por resumir sua anunciada complexidade ao *res cogitans*. Descarta Descartes no discurso, mas o acata na prática. Fecha-lhe a porta, mas convida-o a entrar pela janela (GAYA, 2006, p. 3).

Neste sentido ainda surge na fala das alunas a ideia de certa desqualificação intelectual da escolha pela Educação Física como opção profissional, em comentários como “*vai fazer este curso por que é ‘mais fácil [...]’*” (Acadêmica 5), que acabam demonstrar a continuidade de uma visão limitada e fragmentada dessa área de formação.

*Preconceito com a minha forma física, não. Sempre fui atleta de Voleibol. Mas senti um preconceito quanto à minha escolha... Minhas professoras onde eu estudava chegaram a dizer coisas do tipo “Nossa, eu pensava que tu ia fazer Medicina, Odontologia...” Porque eu era do CDF na turma... Também senti que alguns parentes esperavam isto de mim, porque minha irmã era Farmacêutica. No local de trabalho somos conhecidos pela nossa disposição e assim não temos muito o direito de não estar bem. Senti e ainda sinto isto. Temos que estar sempre 100% bem*

*fisicamente e bem humorados. Há sim uma certa cobrança, mesmo na escola. Certa vez, quando trabalhava de treinadora (mais ou menos no final de 2002) fui conversar com a Secretária de Educação e Esportes sobre questões materiais para a escolinha, pois poucos eram os investimentos. Ouvi dela o seguinte: “Morro de dó que estás no ginásio! Lá tu ficas trancada, ninguém vê o teu trabalho, tu és muito dinâmica pra estar lá. Queria que fosses para uma escola onde os pais vejam teu trabalho...” O que percebo é que existe um preconceito intelectual, como se fosse possível separar a mente do corpo... (Acadêmica 7)*

Através desse relato, identificamos uma forma de perceber essa área profissional, relacionando alunos que apresentaram bons resultados durante o período escolar optam (ou deveriam optar) por profissões com maior *status* na hierarquia social, como se para cursar Educação Física não fosse necessário grande habilidade intelectual.

*O preconceito existe, ele é visível e sentido durante todo o tempo. Penso que isto vem ocorrendo devido à desvalorização da profissão enquanto profissional da educação. Não sei, se este preconceito está relacionado às questões corporais, mas sim na maneira como os profissionais vem atuando historicamente na escola. A função de professor de educação física é interpretada como uma profissão que qualquer um pode desenvolver, porque muitos deles só se dão ao trabalho de entregar a bola para seus alunos. Neste caso as pessoas ficam admiradas por você precisar estudar, para dar aulas de educação física. [...] Os preconceitos variam em frases como estas: Nossa! Precisa de 4 anos para se formar em Educação Física? Educação Física estuda fisiologia? Você vai querer trabalhar na escola? Pense bem! Os acadêmicos da educação física passam o curso todo jogando bola. Todo professor de educação física é hábil nos esportes! Precisa de 4 anos para ensinar a brincar? (Acadêmica 6)*

É interessante observar que nesta fala emerge novamente a questão do desconhecimento por parte de uma parcela da sociedade sobre a importância do processo de formação do professor de Educação Física. Ao contrário do que pode se pensar, não é qualquer um que pode dar aula. E assim como não vemos qualquer um fazer cirurgias ou planejar edifícios, não deveríamos nos acostumar com professores de outras disciplinas ocupando este espaço. Segundo Borraigne (2010, p. 1):

[...] a visão de muitas pessoas, com relação à área, ainda é a de classificá-la como “disciplina de improvisos”; ou seja, oferecida para oportunizar momentos de recreação, desenvolver o esporte; fabricar corpos esbeltos; proporcionar treinamento de alto rendimento possibilitando selecionar alunos/atletas que representem a instituição em campeonatos; promover eventos e, principalmente, apenas compensar a rotina escolar. O professor de Educação Física também sofre, já que ainda se acredita que ele deve ser um atleta que domina todas as habilidades de todas as modalidades esportivas ou, pior ainda, o classifica como aquele que dá aula de “jogar bola” e nada mais.

Os currículos das faculdades de Educação Física estão estruturados de maneira a dar um suporte em que a atuação do profissional vá além do simples “jogar bola”. Talvez a falta de informação seja um fator que limite a compreensão do que implica ser professor, e acaba propagando comportamentos e olhares equivocados sobre o profissional.

É inadmissível que um professor de Educação Física continue a ser visto pelos professores das outras disciplinas, e pela própria sociedade, como “uma massa composta por músculos, mas com o cérebro do tamanho de um amendoim”. É inaceitável, por exemplo, que toda vez que haja necessidade de arrastar mesas, armários ou carteiras na escola, que a primeira pessoa que o diretor(a) se lembre de pedir ajuda seja ao professor de Educação Física (BARBOSA, 2005, p. 50).

A fala deste autor acaba explicitando certa indignação quando se caracteriza o professor de Educação Física como se fosse o único que realmente tem corpo e por isso pode auxiliar em atividades que requerem força, movimentação, gasto energético. Assim uma postura mais crítica do próprio profissional é necessária, na medida em que através de seu discurso, de suas práticas cotidianas, de sua atuação, busque legitimar a Educação Física.

Segundo Carvalho (2009), o professor de Educação Física, formado para atuar na escola, na academia ou no clube, não percebe, não detém instrumentos que lhe permitam situar-se na esfera da sociedade. Assim existe uma dificuldade de inserção social deste profissional, que diz respeito à própria marginalização da área na sociedade brasileira. Os professores de Educação Física são conhecidos e reconhecidos apenas como os que aplicam determinado conhecimento. A imagem que se tem desse profissional é limitada a sua capacidade de fazer, de reproduzir, nunca de refletir sobre algo.

Ainda tratando do mesmo foco de investigação, obtivemos respostas que apontavam para uma desvalorização da função de professor e não apenas da área específica.

*Com relação às questões corporais não sofri nenhum preconceito, mas sim com relação a ser professor na escola. (Acadêmica 4).  
[...] Pude perceber durante estes anos que o preconceito é mais voltado ao professor de educação física, quando se comenta que pretende ser “personal trainer ou treinador físico”, a situação e a reação das pessoas muda, ou seja, penso que a profissão na escola parece ter perdido a importância [...] (Acadêmica 6).*

Essa questão abrange uma situação que não se restringe à Educação Física, mas contempla um processo de precarização da profissão docente de maneira generalizada no país. Sousa e Jacomeli (s.d.), através de consulta a bibliografias que tratam desta temática, apontam

questões que perpassam não apenas pelos fatores do trabalho (como o salário), como também pela constituição de alguns projetos. A valorização de trabalhos como os dos “Amigos da Escola”, que tem como princípio o fato de que qualquer pessoa, com boa vontade, pode participar do processo escolar, inclusive dando aulas, acaba fazendo com que aqueles que deveriam se comprometer com as questões do ensino passem a sua responsabilidade para outros. Trazendo essa discussão para o campo da Educação Física, nos deparamos com a seguinte situação:

Na proporção em que a Educação Física parece não atuar para a formação de competências, não se torna central na escola, sob o ponto de vista imediato, como historicamente se colocou. Evidências dessa afirmação se confirmam em vários estudos sobre o descaso que a Educação Física tem sofrido no interior da escola, como também sobre a legislação a ela pertinente, como a sua dúbia obrigatoriedade, quando da formulação da Lei nº 9.394/96 (nova LDB), agora retificada, e a desobrigatoriedade no ensino noturno (NOZAKI, 2005, p. 23).

Desta forma, a própria dualidade existente na área, entre licenciatura e bacharelado, acaba gerando nos acadêmicos em processo de formação um descontentamento quando vão para o ambiente escolar, quer seja por aquilo que viveram enquanto alunos, quer seja por conhecerem alguns aspectos da realidade enfrentada pelos professores.

Passando para a questão 6 (Como professora de Educação Física, sendo habilitada para "cuidar do corpo", sente de alguma forma a cobrança da sociedade civil em relação a sua condição física? Comente.), procuramos analisar como estas acadêmicas percebem as cobranças a seu corpo, enquanto constituição física, em sua área de formação. Duas delas afirmaram não sentirem cobranças em relação ao seu corpo por parte da sociedade civil, sendo que uma apontou que “*Não sinto da sociedade, mas me polio a cuidar o corpo* (Acadêmica 8).” As outras 6 participantes responderam da seguinte maneira:

*Certamente, a sociedade atribuiu ao professor de Educação Física um padrão corporal, tornando este um modelo de corpo perfeito a ser seguido pelos demais. E a sociedade não perdoa você tem que ter um corpo ideal para ser coerente com sua profissão.* (Acadêmica 2)

*Sim. Sinto a cobrança que como professora de Educação Física tem que ter corpo perfeito e uma vida 100% saudável.* (Acadêmica 3).

*Sim. A sociedade cobra, pois eles vêem na profissional uma pessoa em que eles possam se espelhar.* (Acadêmica 4).

*Sim. Há muita discriminação com relação aos profissionais que estão “fora de forma”.* (Acadêmica 5).

*Sim, percebo duas formas de cobrança em relação ao assunto:*

*1ª Auto-cobrança, penso que, se estou ensinando as pessoas a terem bons hábitos de vida, eu como profissional também preciso tê-los.*

*2ª A sociedade em geral entende que o corpo saudável é o corpo escultural e belo padronizado pela mídia. Neste aspecto, as pessoas se admiram quando o professor(a) de educação física não apresenta este “corpo belo”. Já ouvi muitos comentários como, por exemplo: O bom de cursar Educação Física é que você sempre vai ter um “corpinho sarado”, entre outros (Acadêmica 6).*

*Sim. Como mencionei anteriormente, o professor de Educação Física, seja homem ou mulher, tem sempre que estar bem. Nossa profissão é muito associada à saúde. Por estar muito ligada à preparação física, não sinto muitas cobranças (ainda), mas já ouvi comentários terríveis sobre outros colegas não tão zelosos com a forma física. Por entender dos benefícios dos exercícios físicos, eu é que me cobro, como pessoa. (Acadêmica 7).*

O que podemos observar através da fala das informantes, em um primeiro momento, é a influência de uma Educação Física higienista, pautada em um discurso de saúde, onde deve-se representar no corpo os conhecimentos específicos da área de formação profissional. Tal comportamento é herança de uma concepção histórica de Educação Física, que durante muitos anos teve seu discurso pautado na racionalidade biomédica. Soares (2001b) aponta que a subordinação da Educação Física aos médicos era tamanha, que somente essa categoria de profissional poderia orientar e prescrever a dosagem de exercícios dentro da escola, funcionando como tutores dos professores de ginástica.

Segundo Fraga (2006, p. 11) “o que dá sustentação a esse movimento físico-sanitário é o devir do corpo saudável, a possibilidade de alcançar um estado de plenitude, logo ali adiante, mas que nunca chega, pois oscila entre algo já passado e algo a ser conquistado”. E tal condição é refletida nas exigências cada vez maiores para ser ter uma vida saudável.

Além disso, essa busca pela saúde permeia o processo de disciplinarização dos corpos, que fica evidente através da fala da acadêmica 8 (*me policio a cuidar o corpo*).

O “policar” remete a controle, a dominação. É uma das maneiras mais conhecidas de realizar esse tipo de governo dos desejos é através das técnicas de confissão. Mesmo ela tendo sido originada através de dispositivos religiosos, foi se transformando, tomando outras conotações e tendo outros empregos para os mecanismos de governo de Estado, dos outros e de si. Pode-se entender a confissão como a exposição verbal do estado de consciência, momento ou local no qual o sujeito expressaria sua consciência, em uma situação específica, não mais apenas no confessional cristão, mas no divã psicanalítico, no consultório médico, nas academias. O “policiamento” estimula o indivíduo a procurar alcançar o melhor que podem fazer de suas vidas em vários campos: no trabalho, em sua aparência, em suas relações

familiares e com os amigos, estando tudo isso relacionado com valores morais que remetem a uma vasta gama de sentimentos, relativos a outros, mas em especial a nós mesmos. Mais do que uma projeção externa sobre nós, é uma projeção nossa em nós mesmos. Desta forma, tornar-se objeto de conhecimento de si próprio (conhecer-se para governar-se), é central para que façamos nossas escolhas (MENDES, 2006).

Assim, situações como escolher produtos com baixas calorias, pensar em ir para academia na segunda-feira, são atitudes, escolhas que estão imbricadas de controle sobre o corpo, sobre a aparência dele. Na fala das acadêmicas, parece que o fato de elas terem acesso aos conhecimentos e conceitos sobre os benefícios da prática regular de exercícios acaba gerando uma responsabilidade de demonstrar fisicamente o mesmo, e isso não apenas como uma forma de controle externa a elas (sociedade) mas também um controle de si: praticar exercícios e alimentar-se de maneira saudável são formas de demonstrar posturas adequadas para um professor de Educação Física.

Nesta área, métodos de verificação, de mensuração, análise, medição, pesagem são apenas alguns procedimentos utilizados para identificar e controlar o comportamento das pessoas. Sobre isso, Foucault vai falar de uma diferente forma de punição, que não se limita às escolhas do passado, mas também às futuras. Os indivíduos serão punidos “não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão, ou possam ser” (FOUCAULT, 1987, p. 22).

Um professor, um aluno na academia ou na escola, que esteja acima do peso recomendado, acaba sendo alvo de punição pelas suas escolhas passadas (descuido com sua aparência), além de sofrer uma cobrança para “correr atrás do prejuízo”. Por isso medir, pesar, cobrar. E existe toda uma estrutura que busca dar conta de mostrar informações à população, com o intuito de convencê-las da importância disto tudo, ao mesmo tempo em que apresenta diversos discursos sobre isso, que não atingem a todos.

Outra forma de resistência aos mecanismos para produzir um corpo saudável é a diversidade de discursos de origens midiática, escolar, familiar etc. A televisão, por exemplo, promove os prazeres da cozinha, demonstrando como fazer um prato delicioso ou “exótico”, mas, em outro programa, inclusive no mesmo canal, mostra as armadilhas de uma “boa mesa”. A escola oferece treinamentos esportivos para os alunos com a intenção de formar equipes de competição para representá-la. No entanto, as aulas de Educação Física, vez por outra, não chegam a motivar os alunos para a prática esportiva. Na aula de Biologia, são ensinados conteúdos sobre os “perigos” fisiológicos e anatômicos das atividades físicas inadequadas (MENDES, 2006, p. 177).

Existe uma forma de fiscalização constante, de si e dos outros. Desta forma, as

manifestações de poder estão presentes em situações em que se comenta sobre o peso de alguém. Através desta opinião, busca-se exercer o controle do corpo falado, sobre o corpo de quem fala e até de quem ouve. É uma tentativa de estabelecer um comportamento adequado, seja referente a alimentação, prática de exercícios ou vestimenta. Falar do corpo do outro possibilita rever sobre a sua própria condição física (de distanciamento ou aproximação das formas de quem é analisado) e exercer em quem ouve a mesma sensação. Isto não garante a reflexão sobre seu corpo, mas fabrica o tipo de homem necessário para o sistema capitalista: que não tem espaço para reflexões mais profundas acerca de sua condição no mundo.

Remetendo-nos àquilo que as egressas trouxeram, de que as pessoas se espelham em alguém, é interessante trazer uma postura que Foucault utiliza para situar o educador no âmbito da docência: o governo que o professor exerce sobre a vida dos outros.

Esta forma de compreender as relações de ensino situa o professor em uma esfera de uso, aplicação e mutação de forças sobre o outro, onde há quem deve conduzir e quem é conduzido. Isto causa consequências de longo alcance e imediatas, apontando para o fato de uma incontestável relação de poder, existente de uns sobre os outros, o que pode muito bem evidenciar o que seja governar (CARVALHO, 2010).

Assim, em uma análise foucaultiana, a cobrança para consigo que algumas acadêmicas apontam, acaba refletindo a preocupação de sua posição enquanto professora. É necessário saber governar a si, para então governar os outros. É preciso estar bem fisicamente, para exigir dos alunos e dos colegas professores o respeito pela profissão. Exercem poder sobre si mesmas, para então governar o outro, agirem sobre a vida do outro.

Através da questão 7 (Acredita que seu corpo possa influenciar de alguma maneira na opinião que as pessoas têm de sua competência profissional? Comente.), procuramos identificar se as discentes percebem na fala das pessoas com quem convivem uma aproximação entre questões relativas a saúde e estética, quando se pensa em um professor de Educação Física competente. Três respostas foram negativas, enquanto 5 foram afirmativas, no sentido de pensar que sua imagem interfere na ideia que se tem sobre sua competência profissional.

*Sim, seu corpo e sua competência profissional estão intimamente relacionados na visão das pessoas, você tem competência se seu corpo é ideal, caso contrário, há uma desconfiância da qualidade profissional (Acadêmica 2).*

*Sim, pode influenciar, mas isso vai da vontade de cada profissional em demonstrar o contrário (Acadêmica 4).*

*Muitos comentam que por eu “ter um corpo bonito” devo ser bem condicionada, e uma ótima profissional (Acadêmica 5).*

*Entendo que a competência profissional independe do corpo das pessoas, mas acredito que principalmente no senso comum esta relação ocorre. Não percebi esta discriminação durante a graduação e nem nos processos seletivos de trabalho, mas a sociedade em geral ainda tem esta visão (Acadêmica 6).*

*As pessoas esperam que sejamos saudáveis, atléticos, herança de tempos atrás... Nossa forma física acaba sendo associada ao que exigimos dos alunos e se estamos bem fisicamente, cativamos o interesse dos alunos quanto aos benefícios do que pregamos. Isto é uma realidade (Acadêmica 7).*

E, em seguida, já trazemos essa mesma relação entre competência profissional e o corpo da professora na questão 8 ( E você, pensa que a sua condição Física é uma maneira de demonstrar sua qualidade profissional? Por quê?) trazendo para a discussão a opinião pessoal das alunas. Neste caso, a maioria das respostas (7) foi negativa e ocorreram falas como:

*Não, a minha qualidade profissional não se resume ao meu físico, mas sim ao meu conhecimento, a minha atuação profissional, embora a sociedade não releve isso (Acadêmica 2).*

*Não que necessariamente demonstra minha qualidade profissional, mas vai influenciar para que as pessoas tenham em quem se espelhar (Acadêmica 4).*

*Não, de forma aluna, pois nem todos que tem um corpo bonito são bem condicionados. O corpo às vezes ajuda, pois uma boa aparência demonstra que a pessoa se importa com a saúde e aparência (Acadêmica 5).*

*Minha condição física está muito associada ao que faço. Confesso que não parei para analisar muito isto em minha vida, mas ouço dos próprios alunos, quando jogo vôlei com eles, ao saberem de minha idade, ficam admirados da minha disposição física. Não acredito que influencie na minha atuação/competência profissional, mas o julgamento existe e nosso corpo físico acaba sendo uma propaganda de nossa filosofia de vida (Acadêmica 7).*

*Não, pois sou mais velha e não sou tão magra (Acadêmica 8).*

Apenas uma respondeu que acredita existir essa relação, sendo uma boa forma física uma maneira de demonstrar competência.

*No sentido de demonstrar a qualidade profissional, penso que sim, e gostaria de salientar que todo o professor deve ter a preocupação de proporcionar uma formação consciente. Não me refiro ao corpo escultural e belo e sim na condição física que previne doenças e que oportuniza maior disposição para o lazer e para as atividades da vida diária. Para isso a Educação Física Escolar precisa integrar teoria e prática quando se refere aos aspectos de saúde e componentes que promovem a qualidade de vida. Como poderemos ensinar e tentar incluir hábitos de vida saudáveis no cotidiano de nossos alunos se não os incluímos no nosso*

*cotidiano? Como posso dizer ao meu aluno que a obesidade é prejudicial à saúde se sou obeso? (Acadêmica 6).*

O que podemos constatar nas questões 7 e 8 é uma fala onde mesmo quando negam a relação corpo e competência, as alunas estão pautadas em um discurso repleto de preocupação com a saúde, procurando se afastarem dessa “espécie de pecado contemporâneo que atende pelo nome de sedentarismo” (FRAGA 2006, p. 6). A utilização de termos como condicionamento, boa forma física, atlético emergem nas respostas não apenas por serem conceitos próximos à profissão das participantes da pesquisa, mas como parte de um processo historicamente construído, pautado no resultado, na aptidão física, na repetição mecânica.

Segundo Mendes (2006, p. 176) os discursos promovidos sobre a saúde e as estratégias “necessárias” para manter o corpo saudável “não fumar; não comer em excesso para não engordar, ou muito pouco para evitar a bulimia; não ingerir bebida alcoólica em altas doses; não exagerar no colesterol; fazer atividades físicas regularmente” são vendidos de forma a exercer controle sobre os sujeitos, através de técnicas bem estruturadas e articuladas.

A Saúde Pública reforça a idéia de que o indivíduo é o responsável pela degradação de sua qualidade de vida. A sua mensagem fundamenta-se no pressuposto de que as enfermidades são causadas pela negligência do indivíduo com relação ao seu corpo. (CARVALHO, 2009, p. 168).

As políticas públicas em Saúde, ao mesmo tempo em que vêm investindo na disseminação dos cuidados de si, responsabiliza os sujeitos pelos contratempos que lhes advêm. Sedentário, gordo, bêbado, fumante, estressado, promíscuo, drogado passam a fazer parte da lista dos “novos marginais” que assombram o bem-viver coletivo [...] (FRAGA, 2006, p. 77).

Além disso, o interesse em cuidar da saúde remete a duas vertentes de análise. Pela primeira, ela acaba sendo camuflada, quando a preocupação com a saúde é confundida com a estética.

Estética é encarada como sinônimo de boa forma que, por sua vez, passa a ser sinônimo de saúde. E o consumo de atividade física, de determinados alimentos, de vitaminas, de equipamentos, de material cada vez mais requintado é a resposta que se dá para a sociedade de consumo (CARVALHO, 2009, p. 171)

O fato de praticar exercícios para reduzir a gordura corporal porque ela faz mal à

saúde pode na verdade estar muito mais próximo do objetivo de adquirir contornos corporais como os vendidos pela mídia do que de uma preocupação com a influência negativa do excesso de peso na realização das atividades diárias, por comprometer ossos, articulações e sistema cardiovascular. E a segunda análise cabível é na perspectiva de o professor poder governar o outro, sendo necessário para isso autodomínio.

Na questão 9 (Se atua no espaço escolar, alguma vez vivenciou alguma situação que seja relevante relatar, quer seja em relação a vestimenta diferenciada pelos professores de Educação Física, quer seja em relação a seu corpo?), buscou-se identificar se as acadêmicas percebem que algumas das características peculiares da profissão, como a utilização de roupas específicas para a prática de exercícios, fizeram com que tenham vivido em algum momento de sua trajetória profissional (ou durante o estágio) situações em que tenha ocorrido discriminação por se diferenciar dos demais professores. Obtivemos apenas uma resposta afirmativa, sendo que as outras sete acadêmicas relataram não terem vivenciado nenhuma ocasião semelhante, por terem apenas estagiado na escola.

*Já. Presenciei alunos comentando sobre a roupa justa de uma professora de Inglês. Ela não estava, digamos assim, em “boa forma física” e a fala dos alunos era de que ela não deveria usar aquelas roupas de ginástica pra dar aula na sala... “Se fosse a Dona (nome da acadêmica), aí tudo bem!” Não sei exatamente se a associação à roupa era à minha profissão/disciplina! Tive uma diretora que era formada em Ed. Física. Na escola, solicitou a todos que usassem jaleco para dar aula e ressaltou que nossa vestimenta de trabalho era outra e que poderíamos usar bermudas, inclusive, devido ao calor que faz aqui. Também tive alunos novos que na conversa de corredor, deduziam que eu era professora de Educação Física, sem ter tido aula comigo. “Pelo jeito, professora!” me respondiam. Talvez pela personalidade, mas talvez pelo “porte” ou físico, ou ainda pelas roupas que uso. Mesmo lecionando outras disciplinas como Filosofia e Sociologia que fazem parte da minha vida há uns 12 anos, não deixo meu “jeitão” em casa. Ele é meu mesmo!*  
(Acadêmica 7)

Sobre a questão 10 (Como mulher, sente preconceito na área de atuação profissional, visto que foi iniciada pelos homens? Justifique), procuramos saber se as acadêmicas percebem alguma forma de distinção em relação aos demais professores, por ocuparem um espaço que foi historicamente de predomínio masculino no início de sua inserção no espaço escolar. As respostas foram diversas em suas justificativas e 3 responderam não identificar estas posturas por ainda não atuarem no espaço escolar; 2 afirmam não pensar desta forma, pois acreditam na competência das professoras e que “a mulher nessa área de atuação pode conseguir um espaço maior que o homem” (Acadêmica 4). As outras respostas foram as seguintes:

*Esse problema não se restringe à Educação Física, todos os setores da sociedade privilegiam o homem, na nossa área não é diferente (Acadêmica 2).*

*Com relação a atuar em sala não, já em academias pelo menos antes dava para perceber que a preferência era por homens (Acadêmica 5).*

*Sinto que na área do treinamento esportivo, em se tratando de modalidades, são bem poucas as mulheres na área. Arbitragem geralmente masculina, dirigentes, também. Às vezes me sinto constrangida em uma reunião, congresso técnico em que sou a única mulher entre tantos homens, mas sou muito respeitada por todos. Tenho muito orgulho em ser mulher e estar nesta área e demonstrar que o conhecimento é construído e está acessível a todos. Também tenho a confiança dos pais dos meus alunos que me apóiam com frases como “Tu, sendo mulher, eu deixo a minha filha ir junto!” - referindo-se a viagens para jogos. Como professora de Educação Física Escolar, tenho pontos de vista bem pessoais. Conheço muitos professores. A grande maioria é homem. Mas o que percebo é um maior comprometimento das mulheres, seja com o ensino, seja com o cuidado com a forma física e a saúde (Acadêmica 7).*

Sobre as respostas das acadêmicas 5 e 7, podemos perceber que elas observam que exista diferenciação em se tratando das possíveis áreas de atuação no campo profissional, como academias e treinamento esportivo.

Voltando-se para a discussão do corpo feminino, muitas estratégias de controle e ocultamento foram a ele dirigidas historicamente, como a construção de imagens de feminilidade como possibilidade de vigilância sobre o corpo e o comportamento da mulher, representações que apareceram em diferentes espaços e tempos, sob diferentes formas, estratégias e discursos. Na sociedade brasileira podemos verificar que, por volta de 1930, estas imagens apareceram nos anúncios publicitários, nos almanaques, nas telas dos cinemas e nas revistas, em especial naquelas destinadas ao público feminino. No contexto da valorização da família, da higienização dos corpos e do fortalecimento da raça, ser feminina abrangia questões que perpassavam conceitos de saúde e de beleza, além do dever de cumprir os desígnios de seu sexo: casamento e procriação. Por esta razão, a mulher solteira, ainda que não considerada tão anormal quanto a histórica e a prostituta, por exemplo, merece atenção e cuidado visto que, ao não cumprir sua função social, pode também vivenciar de forma equivocada a sua sexualidade porque celibatária ou excessiva (GOELLNER, 2001).

Feminizar a mulher é, sobretudo, feminizar a aparência e o uso de seu corpo. A postura, a voz, o rosto, os músculos, o modo de vestir, de gesticular e de exercitar sua sexualidade são sujeitos à vigilâncias e inibições que são internalizadas a partir de uma submissão ao outro. E este “outro” é abstrato, coletivo e socialmente imposto. O corpo feminino, observado como algo a ser manipulado, docilizado, construído, vigiado e modificado, passa a ser alvo de diferentes intervenções.

Uma delas é a exercitação, uma vez que as práticas corporais e esportivas são identificadas como possibilidades de controle e também como experiências que movimentam e libertam os instintos trazendo-os à flor da pele. Estas práticas, apesar de serem incentivadas, são sujeitas a diversas regras, com a intenção de serem evitadas transgressões além daquelas admitidas como normais ao organismo e ao comportamento femininos. Chamando para si a responsabilidade de prevenir a mulher contra prováveis fatores que ameacem sua feminilidade, ou melhor, sua capacidade reprodutiva, a Educação Física deste período repudiou não só a prática de determinadas modalidades esportivas, consideradas violentas para o corpo da mulher como também desaconselhou o uso de artifícios estéticos para modelar o seu corpo – como, por exemplo, o espartilho, que poderia comprometer a capacidade de gerar filhos (GOELLNER, 2001).

Além da preparação do corpo para a maternidade, a Educação Física acaba fortalecendo padrões e estereótipos de gênero, produzindo sujeitos masculinos e femininos. A partir de uma separação, considerada natural por muitos professores e professoras, são formadas e reforçadas expectativas e modos de comportamento supostamente próprios de cada gênero. Às meninas cabe jogar caçador, realizar atividades ligadas à dança, entre outros, e, para os meninos, são permitidas atividades esportivas mais agressivas, que desenvolvem e/ou liberam sua suposta agressividade (LIMA; DINIS, 2007).

Apesar dos corpos masculinos e femininos se constituírem nas mais variadas instâncias escolares, parece que é na educação física que essa distinção é salientada repetidamente. Pois ainda hoje, a partir de uma hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas "naturalmente" mais frágeis do que os meninos, justificando, assim, a necessidade de uma estrutura especial que proteja as meninas da "brutalidade" inerente aos meninos (FRAGA, 2000, p. 117).

Embora tenha existido durante anos essa preocupação para que ela não perdesse suas características relativas principalmente à maternidade, outros caminhos também foram possíveis. Algumas mudanças ocorreram sobre a forma de perceber a mulher no fenômeno cultural chamado Esporte, quando ela buscou se livrar do estigma de naturalmente inferior ao homem, vinculado às alterações substantivas ocorridas no campo econômico brasileiro no final dos anos 1950, início dos 1960. Reflete essa alteração a luta da mulher por sua emancipação: quer seja no sentido de encarar a maternidade como uma opção e não uma fatalidade, quer seja buscando ocupar lugares na sociedade que a identifiquem como um ser capaz de envolver-se em tarefas até então pertencentes somente aos homens. Para tanto, foi

preciso pensar outro padrão estético para o corpo feminino, distante daquele que se identificava com o protótipo da mulher-mãe, tendo que criar um modelo de corpo que a identificasse com os valores inerentes à sociedade industrial. O corpo ágil, lépido, dinâmico, com plena capacidade de rendimento, produção. Eis o arquétipo de corpo a construir (CASTELLANI, 2008).

Entretanto, apesar deste avanço no que tange a professada libertação do corpo feminino em relação ao estigma exclusivamente de mãe, isto não representa a exclusão de um condicionamento dos comportamentos estabelecidos como naturais, que visam preparar os indivíduos para o convívio em sociedade.

Goellner, Fraga, Lima e Dinis, através de suas pesquisas, acabaram tematizando a questão abordada pelas acadêmicas: através de atividades que inculcam padrões de comportamentos adequados para cada sexo, algumas áreas de atuação profissional acabam sendo destinadas para homens e mulheres. Como as acadêmicas apontaram, funções como instruir musculação e trabalhar com treinamento foram anteriormente ocupadas por homens, visto que estão relacionadas à força, e isso poderia não ser adequado para as mulheres; assim como atividades como a dança, tendem a ser consideradas femininas, pela leveza de movimentos. Sobre essa caracterização das atividades em se tratando do público feminino Goellner (1999, p. 42) afirma que:

O termo masculinização da mulher, regularmente citado quando o assunto se refere à imagens de feminilidade, sugere não apenas alterações no comportamento e na conduta das mulheres mas na sua aparência: julga-se o quão feminina é uma mulher também pela exterioridade do seu corpo. Ao corpo feminino excessivamente transformado pelo exercício físico e pelo treinamento contínuo são atribuídas características viris que não apenas questionam a beleza e a feminilidade da mulher mas também colocam em dúvida a autenticidade do seu sexo. Afinal, o homem – seu corpo e seu comportamento - é o modelo a partir do qual o corpo e o comportamento da mulher são julgados, estigmatizando aquelas que ultrapassam os limites que convencionalmente lhe foram impostos. Olhada assim, se uma mulher não parece ser uma mulher é porque é um homem.

Deixamos o alerta para os profissionais da área utilizando as contribuições de Lima e Dinis (2007), que apontam que uma Educação Física que não reflete sobre suas práticas e seu papel na formação de seus alunos acaba, através de seu silêncio, em vez de assumindo uma postura de neutralidade, colaborando para a consolidação de estereótipos masculino e feminino, ajudando na formação de uma consciência coletiva de que ser homem ou ser mulher atende a determinados padrões e regras normatizadas de conduta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Foucault (1984, p. 1) “escrever um livro é sempre correr um risco qualquer”. Diria que escrever um dissertação e chegar às considerações também é correr um risco. Podemos encontrar nas obras deste mesmo autor aquilo que ele denomina de parrésia e que foi fundamental neste momento do trabalho. A parrésia é uma atividade verbal na qual aquele que fala expressa sua relação com a verdade e arrisca a sua vida porque reconhece que dizer a verdade é uma obrigação para melhorar ou ajudar outras pessoas (tanto como a si mesmo) (FOUCAULT *apud* CARVALHO, 2010, p. 3). Uma dissertação talvez não tenha o objetivo de dizer verdades, mas se torna um espaço onde existe um compromisso de procurar contribuir com a comunidade acadêmica e de promover alguns avanços na discussão.

Esta pesquisa, que teve como foco de estudo o corpo (voltado para o universo da Educação Física), procurou através das contribuições principalmente de Michel Foucault, realizar aproximações entre a fala das participantes da pesquisa com aquilo que o autor vai considerar sobre as relações de poder.

Através da aplicação de questionários, procuramos identificar como as futuras professoras de Educação Física percebiam algumas questões que atinentes ao corpo nesta área de formação acadêmica. Além disso, procuramos organizar as perguntas de forma que pudéssemos obter dados que permitissem visualizar a relação peculiar dos profissionais que estão envolvidos com o discurso da saúde, como os próprios professores de Educação Física e a existência de uma relação entre competência profissional e o corpo das acadêmicas.

Através das análises, constatou-se na maioria das respostas que as alunas já vivenciaram situações de desvalorização da Educação Física, por esta estar ligada ao corpo,

refletindo uma dualidade historicamente construída de valorização do intelecto em detrimento do corpo. Segundo Bracth (1999) o conhecimento fundamentador da Educação Física foi predomínio das ciências naturais, principalmente vindas da Biologia e suas vertentes. Assim foi construída uma compreensão de que as pessoas que cursam Educação Física não precisam pensar, mas saber fazer, serem habilidosas.

O corpo sofre a ação, sofre várias intervenções, com a finalidade de ser adaptado às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo saudável), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário quando comparado às forças da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano (BRATCH, 1999).

Quanto à cobrança da sociedade em relação a sua aparência física, as alunas não só confirmaram esse tipo de comportamento, como algumas delas apontam existir uma autocobrança nesse sentido. Segundo Foucault (1995, p. 147):

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instancias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra-efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos...como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: “fique nu...mas seja magro, bonito, bronzeado!”

Isso também se torna evidente quando elas acreditam que sua imagem corporal interfere na ideia que as pessoas formulam sobre sua competência profissional, embora não concordem com esse tipo de relação. Segundo Silva (2009, p. 261),

Sendo mercadoria, o corpo está sujeito a múltiplas práticas comerciais que tratam de proporcionar uma determinada perfeição física e a beleza, entre elas a Educação Física. Por toda a parte reina uma ilusão de uma perfeição física, da construção / produção de um corpo ideal que parece ter se convertido no fantasma número um da sociedade de consumo capitalista.

Sobre essa busca constante de um corpo perfeito, dentro dos padrões de consumo do capitalismo, cabe à Educação Física e aos profissionais nela envolvidos procurar se posicionar no sentido de desmistificar tantas ditas necessidades, construídas pelo mercado. Talvez o início de uma discussão e compreensão de que as exigências de um corpo bonito, forte e saudável para um professor de Educação Física estão mais ligadas a questões do consumo do que realmente um pré-requisito para exercer a função docente.

Utilizando as palavras de Bertherat (1998, p. 190) “ser professor não supõe antes de tudo um certo número de coisas sobre si mesmo? Ao apresentar-nos diante de um grupo de alunos, expomo-nos não apenas a ser escutados, mas a ser vistos, sentidos e até tocados. O corpo docente é antes de tudo o corpo de cada professor”. Assim, enquanto professores, podemos usar desta visibilidade para apontar outras possibilidades de compreender o corpo.

Carvalho (2010) ao se aproximar dos escritos de Foucault, diz que “todo educador pode se colocar na posição de intelectual específico, pois está circunscrito a uma área que pressupostamente domina. Em qualquer área ele pode mostrar, não importa a quem”, que somos mais livres do que pensamos, que o que tomamos por verdadeiro, por evidente, não passa de temas fabricados em um momento histórico, e que esta pretensa evidência pode ser criticada e destruída.

Entende-se que a crítica “deve ser um instrumento para aqueles que lutam, resistem e não querem mais as coisas como estão. Ela deve ser utilizada nos processos de conflitos, de enfrentamentos, de tentativas de recusa” (FOUCAULT *apud* CARVALHO, 2010, p. 120).

Então existe a possibilidade de negar o que está posto, pois “as relações de poder também produzem mecanismos de resistência. O sujeito pode, pela confissão “completa e verdadeira”, usar as técnicas de poder contra quem as está exercendo (contra os pais, o professor, o médico, o juiz, o *expert*) (MENDES, 2006). Lembrando aquilo que viemos apontando do decorrer do trabalho, quando Foucault aponta que o poder não é de todo negativo e que produz saberes, podemos relacionar isso a nossas escolhas. Poder não é obediência.

Desta forma, existem possibilidades de escolher não aceitar discursos que desvalorizam a Educação Física, ou que acreditam que os professores da disciplina sejam sinônimos de saúde. O biopoder que age sobre a vida da população e que educa nosso comportamento não é necessariamente a única possibilidade. Assim nos remetemos à parrésia, indagando: o quão dispostos estamos a criar novos discursos, a fazer outras escolhas? O quão dispostos estamos a negar o que tem sido criado como verdade?

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar Estermann.; SOARES, Rosângela (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- AZEVEDO, Edson Souza de.; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Kinein.**, Florianópolis, v.1, n.1, set./dez. 2000.
- BALEN, Regina Lopes Van. O corpo. In: HÜHNE, Leda M. **Fazer filosofia**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.
- BARBIERI, Aline.; PORELLI, Ana.; MELLO, Aparecida. Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009. **Motrivivência.**, 2008, Ano XX, n.31, Dez. p. 223-240.
- BARBOSA, Cláudio L. de A. **Educação física e filosofia: a relação necessária**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARDIN, Laurence.; RETO, Luís Antero.; PINHEIRO, Augusto (Trad.). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BETTI, Mauro.; ZULIANI, Luiz R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.**, ano 1.

BORRAIGNE, Solange de Oliveira Freitas.; OLIVEIRA, Clélia da Silva.; OLIVEIRA, Emanuella Machado.; *et al.* Educação Física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar. **Revista Digital - Buenos Aires.**, ano 15, n.143, abr. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 23 fev. 2011.

BRACHT., *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES.**, Campinas, 1999, ago. v.19, n.48, p. 69-88.

BRAUDILLARD, J. **A sociedade do consumo.** Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

BROUCO, Gisely.; DARIDO, Suraya. **As diferentes tendências pedagógicas da educação física escolar e o último concurso para professores da rede pública estadual de ensino no Paraná.** 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef3/trabalhos/.../04.07-03.doc>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BRUNHS, Heloisa (Org.). **Conversando sobre o corpo.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 1994.  
CARVALHO, Yara Maria de. **O “mito” da atividade física e saúde.** São Paulo: Hucitec, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador:** sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Uijuí, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro:** percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1999. 185 p.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Esporte e Mulher em perspectiva.** Observatório do Esporte: 2008. Disponível em: <http://observatoriodoesporte.org.br/esporte-e-mulher-em-perspectiva>. Acesso em: 29 abr. 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHOPRA, Deepak. **Conexão Saúde: como despertar a inteligência do corpo.** São Paulo: Best Seller, 2003. In: SILVA, A.M.; DAMIANI (Orgs). **Práticas Corporais:** construindo outros saberes em Educação Física. v. 4. Nauemblu Ciência e Arte: Florianópolis, 2006.

COMBLIN, José. **Antropologia Cristã.** Vozes, 1982.

CORREA, Marcos Miranda. **Representações Sociais sobre Gênero na Licenciatura em Educação Física.** 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA. Niterói, RJ. 123 p.

CRESPO, Jorge. **História do corpo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, Suraya. **A educação Física na escola e a formação do cidadão**. 2001. Disponível em: [http://lisane.pro.br/Disciplinas/Pratica3/Material/Artigos/educ\\_fis\\_cidad.pdf](http://lisane.pro.br/Disciplinas/Pratica3/Material/Artigos/educ_fis_cidad.pdf). Acesso em: 15 jan. 2011.

DARIDO, S.C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DINIZ, Rafael.; BARBOSA, Frank., MACHADO, Diana. Teoria e prática dos métodos avaliativos propositivos sistematizados nos colégios públicos e particulares de Jequié. **Revista Digital - Buenos Aires**, ano 13, n.125, oct. 2008. Disponível: <http://www.efdeportes.com/efd125/metodos-avaliativos-propositivos-sistematizados-nos-colegios-publicos-e-particulares.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.

DORNELES, Priscila Gomes. **Distintos destinos? A separação de meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de Gênero**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 156 p.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel., NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Trad.). **História da sexualidade: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel., NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Trad.). **Uma estética da existência**. Le monde, 15-16 juillet 1984, p. XI. Disponível em: <vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/estetica.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2011.

FOUCAULT, Michel., NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Trad.). **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel., NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Trad.). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da Informação: governo dos corpos na sociedade da vida ativa**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. Dimensões do corpo e da alma. In: DANTAS, Estélio H. M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

GALLO, Silvio. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Século XXI: a Era do Corpo Ativo**. Campinas: Papyrus, 2003.

GAYA, ADROALDO. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n.15, jan./jun. 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. In: **Cadernos de Formação RBCE.**, Campinas v.1, n.2, CBCE e Autores Associados, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. In: **Motrivivência.**, n.16, Florianópolis, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Imperativos do ser mulher. **Motriz.**, v.5, n.1, Rio Claro, Jun. 1999.

GONÇALVES, Maria A.S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GONÇALVES, Vivianne Oliveira. Concepções e tendências pedagógicas da Educação Física: contribuições e limites. **Itinerarius Reflectionis.**, Jataí, v.1, n.1, jan./jul. 2005.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.

HENKLEIN, Ana Paula.; SILVA, Marcelo Moraes e. A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a Educação Física escolar. **Arquivos em movimento.**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 121-134, jul./dez. 2007.

HILDEBRANDT, Reiner.; LAGING, Ralf. **Concepções abertas ao ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

HUHNE, Leda M. **Fazer filosofia.** Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

INFORSATO, Edson do Carmo. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Século XXI: a Era do Corpo Ativo.** Campinas: Papirus, 2003.

IWANOWICZ, Barbara. A imagem e a consciência do corpo. In: BRUNHS, Heloisa (Org.). **Conversando sobre o corpo.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1994.

KOFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala? In: BRUNHS, Heloisa (Org.). **Conversando sobre o corpo.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1994.

KOLYNYIAK FILHO, Carol. **Educação física: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1998.

KULNIG, Alice Medeiros. **A imagem do corpo feminino e do masculino na ótica docente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo na década de 1980.** Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro: Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2008. 208 p.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Unijuí, 1998.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas Ltda, 2001.

LE BRETON, David. A síndrome de Frankenstein. In: Sant'anna (Org.). **Políticas do corpo:** elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LIMA, Francis Madlener.; DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e gênero nas práticas escolares. **Currículo sem Fronteiras.**, v.7, n.1, p.243-252, jan/jun. 2007.

LOPES, Carmen Barreto. **Encontros e desencontros na Educação Física Escolar:** um estudo sobre o corpo e o erotismo feminino. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009. 190 p.

MAGEE, Bryan. **História da filosofia.** São Paulo: Loyola, 2001.

MARINHO, Inezil P. **História da Educação Física no Brasil.** São Paulo: Brasil, 1980.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARTINELLI, Telma.; AZEVEDO, Mário. A cultura e a constituição Histórica da Educação Física no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE.** Universidade Estadual de Maringá 27 e 28/04/2010. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2010/022.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/022.pdf) Acesso em: 16 jan. 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e mente.** Campinas: Papirus, 1995.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo.** Campinas: Papirus, 1994.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas.**, Florianópolis, EDUFSC, n.39, p. 167-181, abr. 2006.

MENDES, Maria I.B de S. Corpo, Biologia e Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.**, Campinas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1994.

NETTO, Américo. Abordagens pedagógicas em educação física: corpo como objeto e abordagem cultural como conteúdo **Revista Digital - Buenos Aires.**, ano 11, n.95, abr. 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd95/pedagog.htm>. Acesso em: 14 jan. 2011.

NOZAKI, H.T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Z.C.C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.**, Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, v.1, p. 11-30, 2005.

OLIVEIRA, Gil.; RIBAS, João F. Articulações da praxiologia motriz com a Concepção

Crítico-Emancipatória. **Movimento.**, Porto Alegre, v.16, n.01, p. 131-148, jan./mar. 2010.

PEREIRA, Maria Goretti Ramos. **A motivação de adolescentes para a prática da Educação Física:** uma análise comparativa de instituição pública e privada. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2006.

**Relatório de renovação do reconhecimento curso de educação física.** Lages, SC: UNIPLAC, 2010. 118 p. Relatório Técnico.

RIBEIRO, A. O corpo que somos. Porto: Notícias Editorial, 2003. In: STOER, Stephen R. **Os lugares da exclusão social:** um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Alan de Aquino. **Sistematização do conhecimento na Educação Física escolar a partir das abordagens propositivas das décadas de 1980/1990:** desafios e constatações. 2006. 93 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2006.

SANT'ANNA, Denise B. de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

SANT'ANNA, Denise B. de. Identidade Corporal. In: SESC-SP. **Corpo, prazer e movimento.** São Paulo: SESC, 2002. In: **Práticas Corporais:** Experiências em Educação Física para outra formação humana. v.3. Nauembru Ciência e Arte: Florianópolis, 2005b.

SANT'ANNA, Denise B. de. **Políticas do corpo:** elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIN, Silvino. O corpo e a ética. In: DANTAS, Estélio H.M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento.** Rio de Janeiro: Shape, 1994.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagamar; SOARES, Rosângela (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra:** O corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado:** reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, Autores Associados, Florianópolis: USFC, 2001.

SILVA, Ana Márcia.; DAMIANI, Iara Regina (Orgs). **Práticas Corporais:** Construindo outros saberes em Educação Física. V. 4. Nauembru Ciência e Arte: Florianópolis, 2006.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico.** EDUFBA: Salvador, 2009.

SILVA, Ana Márcia.; DAMIANI, Iara Regina (Orgs). **Práticas Corporais:** Experiências em Educação Física para outra formação humana. V. 3. Nauembru Ciência e Arte: Florianópolis, 2005b.

SILVA, Ana Márcia.; DAMIANI, Iara Regina (Orgs). **Práticas Corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física.** V. 1. Nauembru Ciência e Arte: Florianópolis, 2005a.

SILVEIRA, Viviane Teixeira. **Produzindo narrativas(en)gendrando currículo:** subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas- RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2008. 122 p.

SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Educação física: raízes européias e Brasil.** 2. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2001b.

SOARES, Carmem Lúcia (Org.). Práticas Corporais: invenção das pedagogias? In: SILVA, Ana Márcia.; DAMIANI, Iara Regina (Orgs). **Práticas Corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física.** V. 1. Nauembru Ciência e Arte: Florianópolis, 2005a.

SOUSA, Alessandra de.; JACOMELI, Mara Regina Martins. **A desvalorização do papel do professor na sociedade:** uma análise do trabalho docente e de suas condições salariais. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/.../TRABALHOS/...PROFESSORES/.../701.PDF](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../TRABALHOS/...PROFESSORES/.../701.PDF). Acesso em: 23 fev. 2011.

THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Caderno de Pesquisa.**, São Paulo, n.49, p.45-50, 1984.

VANZUITA, Alexandre. **Tensões identitárias do profissional de educação física:** a pesquisa enquanto elemento articulador entre a formação e a cultura da Uniplac. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2007.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação:** um desafio pedagógico. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

## **ANEXOS**

1. Idade:
2. Formação:
3. Ano de conclusão:
4. Trabalho: Local e ano de ingresso:
5. Quando optou por cursar Educação Física, percebeu alguma forma de preconceito ou ouviu algum comentário que desqualificasse a profissão por estar diretamente ligada às questões corporais, quer seja na família, universidade ou local de trabalho? Comente.
6. Como professora de Educação Física, sendo habilitada para "cuidar do corpo", sente de alguma forma a cobrança da sociedade civil em relação a sua condição física? Comente.
7. Acredita que seu corpo possa influenciar de alguma maneira na opinião que as pessoas têm de sua competência profissional? Comente.
8. E você, pensa que a sua condição Física é uma maneira de demonstrar sua qualidade profissional? Por quê?
9. Se, atua no espaço escolar, alguma vez vivenciou alguma situação que seja relevante relatar, quer seja em relação à vestimenta diferenciada dos professores de Educação Física, quer seja em relação a seu corpo?
10. Como mulher, sente preconceito na área de atuação profissional, visto que foi iniciada pelos homens? Justifique.
11. Espaço aberto para comentários sobre a temática de pesquisa.