

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luiza Moreira da Costa

As concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulistas.

SÃO PAULO
NOVEMBRO DE 2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luiza Moreira da Costa

As concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulistas.

Trabalho Complementar de Curso de graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Garcia Neira, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SÃO PAULO
NOVEMBRO DE 2010

À Anyele, Louisa, Oto e Família.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos...

Ao Professor **Marcos Neira**, por aceitar orientar-me em meus primeiros passos na seara acadêmica, na qual me possibilitou as etapas iniciais do extenso percurso do amadurecimento intelectual. E aos participantes do **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP**, por possibilitar o clareamento de conceitos e ideias presentes neste trabalho.

Aos Professores da Faculdade de Educação cujas contribuições extravasam as questões dos conteúdos e permeiam, de modo intenso, o campo da formação humana: a **Carlota Boto**, pela clareza em expor as teorizações de grandes pensadores e contribuições em meu percurso como aluna-pesquisadora; ao **Jean Lauand**, pelos devaneios filosóficos e conexões improváveis, sérias e profundas; ao **Marcos Ferreira** pelas escolhas de palavras e poemas; a **Maria da Graça Setton**, pelo impulso inicial da escrita que, ao invés de gerar traumas, gerou desenvolvimento; ao **José Sérgio de Carvalho**, pelas contribuições valiosas ao amadurecimento de minhas reflexões; ao **Marcos Euzébio**, por apresentar novos caminhos filosóficos na academia.

Aos autores presentes em minhas linhas, por prestar suas reflexões teóricas e palavras, contribuindo em minhas singelas proposições.

A turma de Pedagogia de 2006 da FEUSP, por contribuir de modo direto ou indireto para este trabalho; em especial, à **Anyele** e **Louisa**, agradeço por cada momento por nós vivenciado ao longo deste percurso, nos quais meus passos, questionamentos e nossas conversas, nos âmbitos acadêmico, pessoal e espiritual, estiverem sempre em excelente companhia. Conhecê-las foi imprescindível em minha vida.

À minha irmã **Lilian**, pelas conversas e incentivo.

A todas às pessoas mais próximas de mim e que proferiram nas mais variadas vezes a sentença *Agora não, ela está estudando...*, em especial aos meus pais, **Luiz e Marcia**, e o esposo **Oto**, cujas contribuições afetivas extravasam meu coração de gratidão e carinho.

A **Deus**, causa primeira de tudo, por possibilitar a vida e a evolução aos seres.

Muito obrigada,
Luiza Moreira.

O que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal. (...) Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas idéias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos. (...) Os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos (FISCHER, 2001, p. 217).

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

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho complementar do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia constitui-se em um desdobramento de minha pesquisa de Iniciação Científica financiada pela PIBIC-Cnpq que, por sua vez, é fruto de uma série de questionamentos a respeito das concepções e lugares do corpo no âmbito escolar. Assim como este presente trabalho, a IC intitulada *A identidade corporal nos currículos das redes públicas paulistas*, também foi orientada pelo Profº Drº Marcos Garcia Neira, que me apresentou ao prisma cultural da Educação Física escolar, à possibilidade analisar o discurso para além dos sentidos denotativos das palavras, e às teorias curriculares compiladas por Tomaz Tadeu da Silva.

Busquei sanar algumas das questões que me instigaram ao longo do curso de Pedagogia, no âmbito cultura escolar e da cultura corporal, de modo que, olhando retrospectivamente, penso que ao final desta trajetória, encontrei certo número de respostas e, de modo proporcional, um número de questões que surgiram a partir de então.

RESUMO

A escola, enquanto instituição privilegiada para agir na direção do processo intencional da educação, cria, propaga e repercute modelos corporais, através dos sentidos atribuídos pela sociedade e, em nome dos quais, não raro, também enfrenta, confronta, cala, mas certamente incorpora e se apropria de valores e saberes advindos das diversas práticas culturais e sociais. Uma vez que tudo isso ocorre por meio do currículo de modo explícito, oculto ou sutil, a teorização curricular contemporânea vai afirmar que é no currículo que as identidades são forjadas. Os processos educativos escolares ditam moldes do que é desejado e do que não é aos indivíduos, seja através da estrutura física da escola e dos recursos materiais disponíveis, passando pelas disciplinas e conteúdos, posturas e linguagens adotadas pelos adultos, pelas atividades propostas etc. Compreender tais processos constitui requisito imprescindível para se examinar o papel da escola na sociedade e a repercussão de concepções sociais através das trocas culturais nela presentes. Pensando nesse sentido, optamos por analisar duas propostas curriculares para a Educação Física localizadas no século XXI, cujos destinatários são os professores atuantes nas escolas municipais de São Paulo e nas escolas estaduais paulistas, com o objetivo de caracterizar, sob o a análise do discurso, as concepções de corpo e pensar os modos pelos quais os autores de tais proposições apropriaram-se dos estudos vigentes relacionadas às temáticas da pesquisa em questão. Foi possível constatar, em cada documento, a presença de concepções a respeito do corpo e de Educação Física escolar distintas, por meio do comparativo entre o embasamento teórico apresentado pelos autores e as atividades propostas aos alunos. Nesse aspecto e sob a análise do discurso, foi possível relacionar as teorizações curriculares com as continuidades e discontinuidades entre a diretriz teórica dos autores e suas orientações práticas aos professores.

Indexação por palavra-chave: corpo; cultura; currículo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	12
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	14
3. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NA LITERATURA CIENTÍFICA	21
3.1 ENTRE AS CIÊNCIAS NATURAIS AS CIÊNCIAS SOCIAIS	21
3.2 CORPO E MENTE: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES	36
3.3 ABORDAGENS DO CORPO: DO DISCIPLINAMENTO À EXPRESSIVIDADE	42
3.4 A RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO	45
3.5 CORPO: ENTRE A POLÍTICA, CULTURA E EDUCAÇÃO	46
4. ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DO MUNICÍPIO E DO ESTADO DE SÃO PAULO	55
4.1 <i>ORIENTAÇÕES CURRICULARES ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO I E II – EDUCAÇÃO FÍSICA (2007)</i>	56
4.2 <i>PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II E ENSINO MÉDIO (2008)</i>	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
6. RELAÇÃO DE ARTIGOS POR PERIÓDICOS PESQUISADOS	87
6.1 FONTES BIBLIOGRÁFICAS	90
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Práticas Pedagógicas corporais sob o prisma da <i>multivocalidade</i>	34
QUADRO 2. Expectativas de aprendizagem do 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental	63
QUADRO 3. Sistematização das relações intertextuais entre objetivos do ensino da Educação Física e expectativas de aprendizagem	64
QUADRO 4. Grade Curricular da 5ª Série do Ensino Fundamental – Ciclo II	77

1. Introdução

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

A escola, enquanto instituição privilegiada para agir na direção do processo intencional da educação, cria, propaga, repercute modelos culturais de corpos, através dos sentidos atribuídos pela sociedade (JULIA, 2001); em nome dos quais, não raro, também enfrenta e cala, mas certamente incorpora e se apropria de valores e saberes advindos de outras práticas culturais e espaços. Assim, a escola, ao mesmo tempo em que é “capacitada para organizar e transmitir os saberes culturais (...) penetra e modifica a cultura da sociedade dialeticamente” (NEIRA E NUNES, 2009, p. 20). Temos, portanto, trocas culturais entre a esfera escolar e a esfera social, transmitindo ritos e modelos que transcendem o próprio território da escola.

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

imprescindível para se examinar o papel da escola na sociedade e, nesse sentido, acreditamos que as concepções de sociedade, sujeito e corpos são perceptíveis ao percorrer os caminhos que as teorizações e práticas da Educação Física escolar traçou.

Assim, optamos por analisar duas propostas curriculares para a Educação Física datadas do século XXI e destinadas às escolas da Rede Municipal e da Rede Estadual da cidade e do estado de São Paulo, com o objetivo de caracterizar, sob o a análise do discurso, as concepções de corpo e de Educação Física, além de podermos pensar os modos pelos quais os autores apropriaram-se dos estudos vigentes relacionadas às temáticas da pesquisa em questão. O que será apresentado no presente TCC constitui-se nos resultados das duas etapas de uma pesquisa acadêmica, nas quais buscamos compilar os principais trabalhos referentes à Educação Física e suas interfaces com as teorizações a respeito de corpo, cultura, educação e currículo; de modo posterior, recorreremos à obra de Michel Foucault a fim de construir o suporte teórico referente à metodologia da análise discursiva e, finalmente, passamos para as conclusões advindas das análises das propostas curriculares.

1.1 Problema e Justificativa

A partir da realidade histórica das propostas curriculares de Educação Física nas escolas paulistas é possível refletir acerca da concepção e significado dado ao corpo nos âmbitos selecionados, o Municipal e o Estadual. Para tanto, é preciso situar-se no universo social da época, o que inclui, principalmente, a análise do que se entendia como educação corporal em cada currículo visto, além de buscar compreender as propostas políticas direcionadas à Educação Física escolar, por meio de uma análise dos discursos nelas presente, há necessidade de compreender os elementos dos discursos que assombravam os intelectuais da época (CARVALHO, 1997), e em especial, no caso em pesquisa, devemos permear as concepções de corpo ali difundidas.

Portanto, escritos nos anos de 2007 e 2008, consideramos, respectivamente, os documentos Municipal e Estadual, imersos em uma mesma temporalidade, partindo do pressuposto de que circulação das concepções teóricas é a mesma, buscamos averiguar as respectivas apropriações teóricas nos âmbitos das constituições curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A justificativa da escolha das proposições curriculares enquadradas no século XXI é a busca por

pensarmos de que maneira se desdobraram as conjecturas a respeito da abordagem do corpo na escola, através da disciplina de Educação Física. A partir dessa conjectura, buscamos enfocar esse momento próximo, referente às publicações datadas dos anos de 2007 e 2008, nas quais, balizados pelos conceitos pós-estruturalistas (SILVA, 1999), não podemos compreender a identidade e a diferença fora de um sistema de significação dos quais ambos os conceitos retiram seus sentidos. Analisamos essa construção como uma questão de poder, envolta em proposições políticas, como as que estão sob o julgo analítico, os currículos escolares.

2. Procedimentos metodológicos

O presente item destina-se a destacar e descrever as formas selecionadas para encaminhar e construir o processo de pesquisa utilizado nas aproximações junto ao objeto. Dentro das delimitações das propostas advindas da categoria “pesquisa qualitativa”, o objeto a ser investigado caracteriza-se como ‘portador de consciência histórica’, isso significa dizer, segundo Lima e Miotto (2007), que os pesquisadores não são os únicos responsáveis pelos sentidos atribuídos aos objetos em questão, mas sim, a totalidade das pessoas imersa no campo social. Conferindo significados e intenções às construções teóricas, destacam-se aqui, os sentidos atribuídos por professores e alunos.

Seguindo os apontamentos das autoras, buscamos valorizar as delimitações dos caminhos da pesquisa com intuito de trilhar estradas não aleatórias cuja “vigilância epistemológica” (p. 44) atuou como guia na fundamentação teórica visando abordar os objetos de pesquisa de maneira justa e adequada.

Para a realização da primeira etapa do estudo, esta a revisão da literatura, adotamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. No entendimento de Lima e Miotto (2007), isso significa realizar um movimento incansável de apreensão dos questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico. Delimitando o período de dez anos como balizador temporal, inicialmente, elencamos uma relação de periódicos eletrônicos cujos artigos pudessem contribuir com a temática em questão, bem como as revistas disponíveis na plataforma Scielo - Scientific Electronic Library Online¹.

- Caderno CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- Conexões - Revista da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
- Currículo Sem Fronteiras – Conselho Editorial Internacional
- Educação e Realidade – Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Pensar a Prática - Periódico Científico do Campo da Educação Física e Ciências do Esporte da Universidade Federal de Goiás (UFG)

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

- Revista Brasileira de Ciência do Esporte - Editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- Revista Eletrônica Lecturas: Educación Física y Deportes
- Revista Motriz - Revista de Educação Física da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

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

A segunda etapa, qual seja, identificar as contribuições de cada artigo implicou a triagem do material reunido, por meio da leitura integral dos textos e a seleção daqueles que se alinhavam à temática pesquisada. Como terceira etapa do processo, os artigos selecionados foram analisados com o objetivo de apreender a partir das informações ali contidas as concepções de corpo sob os eixos educação, cultura e currículo, manifestadas pelos autores. Em um movimento dialético balizado pelos parâmetros temáticos, no qual o objeto de estudo foi constantemente revisto durante as leituras, as descobertas e contribuições dos trabalhos analisados foram sistematizadas em uma produção escrita caracterizada pelo movimento exploratório-descritivo. As ideias recolhidas geraram o montante que será apresentado neste relatório, constituindo uma síntese integradora que cumpre a função de subsidiar a formulação de hipóteses e a continuidade da investigação, ou seja, a análise dos discursos que permeiam os determinados currículos escolares da Educação Física e a identificação da visão de educação corporal que veiculavam a partir de um quadro conceitual mais delineado.

A terceira etapa do trabalho consistiu em submeter as propostas curriculares paulista e paulistana de Educação Física à análise do discurso.

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

O referencial teórico adotado na análise dos discursos representados pelos textos oficiais que abordam as políticas educacionais da cidade e do estado de São Paulo em determinado período, voltada ao componente curricular Educação Física, têm como base a teoria foucaultiana do discurso. Esta, balizada pela fundamentação do próprio autor dos conceitos de enunciado, prática discursiva e poder, sujeito do discurso e heterogeneidade do discurso, é resultado numa inovadora proposta denominada como “arqueologia do saber” que, como ressalva o próprio autor, por si só, não se apresenta como instância formalizadora ou interpretativa dos discursos. Assim, as ferramentas metodológicas garimpadas de sua obra nada mais são do que uma tentativa singela de reconstruir a própria prática de Michel Foucault alicerçada em sua busca por compreender o passado de um modo distinto do que era feito até então. Assim, para uma melhor compreensão de tal proposta, elencamos alguns dos seus procedimentos:

- 1) Abandono da “história das ideias” em contrapartida da adoção de uma prática que vise a descrição arqueológica do discurso, ou ainda, “recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, (na) tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram” (FOUCAULT, 1986, p. 159);
- 2) Arqueologia como busca de definição do discurso, e este como escopo de práticas norteadas por regras, excetuando de si a busca por um discurso oculto ou por decifrações de alegorias;
- 3) Definição dos discursos em suas especificidades, explorando ao máximo seus contornos a fim de melhor salientá-los;
- 4) Não buscar por razões primárias que se alojam tão próximas do pensamento originário das ideias quando se tenta compreender o que foi pensado, objetivado ou desejado com o que foi posto, porém, mais singelo, constitui-se por uma reescrita que objetiva descrever de modo sistemático um discurso objeto após interrogá-lo em suas regras de formação e contexto.

Diante de tais acepções, temos que no campo educacional o discurso está presente, entre outros contextos, no projeto político-pedagógico da instituição escolar ou, em certa medida, na fundamentação teórica das ações desenvolvidas por instituições não-escolares que prestam serviços educacionais, ou ainda, nas falas dos professores, professoras e alunos e na documentação oficial voltada à política educacional.

A perspectiva foucaultiana considera que o discurso, como conhecimento sistemático, não pode ser despreendido dos elementos não-discursivos (FISCHER, 2001). Apesar de tal conceituação apresentar-se como elemento enriquecedor da metodologia foucaultiana, conforme explicitado na obra *A história da loucura* (1978), nosso recorte metodológico, em virtude da necessidade de estabelecer um foco na pesquisa, direciona o olhar analítico somente para os elementos discursivos. Assim, optamos por não justapor elementos teóricos e práticos, apesar das suas mútuas implicações, para deter a atenção no campo do conhecimento sistematizado, ou seja, aquilo que é observável nas propostas curriculares; sem, porém, negar que estaríamos diante de um quadro amplo e complexo se considerássemos as práticas escolares relacionadas ao componente curricular Educação Física à época da elaboração dos documentos oficiais objetos de análise.

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

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

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

essa trama discursiva é consequência das relações de poder, e que produz realidades ao mesmo tempo em que evoca uma diversidade de saberes.

[...] os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de demonstrar por meio de exemplos precisos, que analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 55).

Como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, o discurso abarca as bases do enunciado, que vai além das frases de enunciados e compõe-se de um elemento que o distingue (referente); uma posição que ocupa (sujeito); uma trama de elementos que coexistem entre si (campo associado); e um suporte (superficialidades materiais, que variam das palavras ditas às escritas e gravadas) (FISCHER, 2001).

Como não há pretensão de esgotar tais considerações, o que acarretaria um redirecionamento da pesquisa, por ora, afirmamos que o enunciado, antes de mais nada, deve ser visto como um acontecimento vinculado a determinado tempo e lugar, apoiado no sistema de formação discursiva, no presente caso, no campo da educação. Para alcançá-lo, faz-se necessário aplicar certo esforço interrogativo da linguagem que, segundo Foucault (1992), está imersa em lutas por imposições de sentido, o que justifica a fuga das explicações lineares e a busca por aceitar a complexidade da realidade sob análise. Tais imperativos, segundo Fischer (2001), nos levam aos seguintes questionamentos norteadores da análise discursiva: “por que isto é dito aqui; deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (p. 205).

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

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

O ato de o discurso relacionar-se com outros se chama interdiscursividade, cuja aceitação por parte daquele que o analisa permite que a heterogeneidade intrínseca a ele, surja. Seus espaços de reprodução também são heterogêneos, compondo um leque que vai desde os veículos midiáticos aos textos de caráter científico, sujeitando os indivíduos aos mais variados discursos cuja natureza também varia. Os sujeitos, portanto, como constituições simbólicas, são produtos de práticas reais passíveis de análise ao longo da história. O que nos possibilita apreender uma rede de poderes e saberes que em suas diversas expressões nos produzem como sujeitos. E como sujeitos dispostos a analisar o discurso, pretendemos não nos remeter a longínquas origens, mas sim, tratá-lo dentro do jogo de sua instância, pensando em categorias próximas aos conceitos de estrutura, coerência, sistematicidade e transformações – buscando levantar a unidade advinda de uma teoria adotada como base, portanto, também do discurso que alicerçou sua construção como documento.

Tendo em vista que o discurso, por si mesmo, já traz uma “população de acontecimentos” (*Ibidem*, p. 30), e que os enunciados nele presentes consistem nesses acontecimentos cuja língua e a gama de sentidos que ele pode cadenciar é por natureza inesgotável, Foucault (1986) conclui que a análise do campo discursivo trata de “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (p. 31).

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

[...] a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de

constituição e realidade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração (FOUCAULT, 1986, p. 5).

Em termos gerais, quaisquer descrições históricas de um pensamento ou conceito necessariamente serão ordenadas pela atualidade do saber ao qual se remetem, desenhando um quadro conceitual histórico a partir do olhar presente – olhar este, que, segundo Foucault, deveria direcionar sua problematização não mais para os rastros e sua permanência, numa busca por uma lógica histórica, mas sim, para as “transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (*Ibidem*, p. 6).

No que concerne à diversidade de abordagens do corpo apresentadas mais adiante, valerá pensar através da análise dos discursos presentes nas propostas curriculares, onde podemos encontrar o limiar, a ruptura ou as transformações desse prisma social sobre o conceito em questão. Ressaltamos que a busca por interpretações desse recorte do passado foi viabilizada pela análise documental, que permitiu indagar não apenas a respeito daquilo que queria ser dito, mas numa tentativa de reconstituir um contexto de um passado distante, ali fixado de forma escrita ao mesmo tempo em que se encontra diluído devido ao passar dos anos.

3.0 Análise das concepções de corpo presentes na literatura científica

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

Como pudemos constatar, as representações corporais levantadas possuem aproximações e distinções. Com intuito de sistematizar as leituras e facilitar o entendimento, optamos por dividir as contribuições em categorias apreendidas a partir de um processo reflexivo sobre as realidades encontradas, ou seja, a apresentação das informações colhidas se faz por meio de subgrupos criados a partir de uma classificação elaborada após a análise dos artigos selecionados. Os subgrupos definidos são os seguintes: “Entre as ciências naturais e as ciências sociais”; “Corpo e mente: distanciamentos e aproximações”; “Abordagens do corpo: do disciplinamento à expressividade”; “A resignificação do corpo”; “Corpo: entre a política, cultura e educação”. Vale ressaltar que as temáticas dos subgrupos não encerram as discussões, pelo contrário, as argumentações permeiam entre os grupos, dialogam entre si e, por vezes, alguns conceitos tornam-se necessariamente presentes em mais de um subgrupo, afinal, como pudemos notar, a própria discussão sobre o conceito de corpo se apresenta complexa e multidisciplinar, submetido a variados enfoques.

3.1 Entre as ciências naturais e as ciências sociais

O corpo assumiu conotações distintas conforme o prisma pelo qual foi observado e estudado. Na escola, a formação corporal assume uma variedade de paradigmas sociais de acordo com o contexto em questão, Gómez (2009) lista alguns deles que marcam estratégias e atividades: esportivo, recreativo, higiênico, religioso, ético, estético, educativo e disciplinar. É

possível notar que há estudos em diversos campos disciplinares aos quais o ser humano recorreu com intuito de produzir conhecimento sobre si mesmo (AZEVEDO E GONÇALVES, 2007). Segundo alguns autores, a complexidade e a diversidade de abordagens do corpo são resultantes do fato dele expressar o cruzamento entre cultura e natureza (OLIVEIRA; OLIVEIRA E VAZ, 2008 e GOMÉZ, 2009) e uma das consequências de tal pressuposto consiste no embate entre a exigência social do controle permanente de sua origem natural ao mesmo tempo em que o indivíduo almeja reconciliar-se com aquilo que julga natural.

3.1.1 Cientificismo

Com intuito de compreender algumas concepções a respeito do corpo vale percorrer, inicialmente, o viés proposto pelas ciências biológicas. Temos, para Pinto (2004), que ao limitar o corpo sob o aspecto biológico o definiremos como “substância material e finita do humano”, o que restringe o acesso do ser humano ao conhecimento apenas à observação e ao pensamento, excluindo a corporeidade dessa equação. Nesse contexto, o saber que interessa ao indivíduo é o de cunho intelectual, aquilo de uso racional que o habilita a viver em sociedade.

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

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

Nesse contexto podemos citar o estreitamento da relação escola - saúde, cujo maior destaque é concedido ao Movimento Higienista² no Brasil, promovido por intelectuais formados em diversas áreas que discutiram os arrolamentos entre saúde, higiene, educação e sociedade no final do século XIX e início do século XX (SCHNEIDER E FERREIRA NETO, 2006), um dos seus pontos fortes é, apresentam Góes Junior e Lovisolo (2003), o ensino de novos hábitos higiênicos à população – comparando os corpos a máquinas delicadas cujo alcance da saúde requereria investimentos e procedimentos específicos, tais pontos teriam a autoridade da ciência a embasá-los. O movimento se justificava³, à época, da seguinte maneira:

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

Através do olhar biológico sobre o corpo temos, nessa mesma época, um olhar (preconceituoso) sobre o povo brasileiro a partir das raças que o compõe, a ideologia política por trás das concepções biológicas era a de melhorar suas características raciais, ou seja, corporais, com intuito de melhor qualificar um povo – tanto nos aspectos cultural e intelectual, como nos hábitos e gestualidade. Os esforços se constituíram em um movimento pró-melhoramento do brasileiro como espécie humana, e assim, justificava-se o branqueamento da sociedade, pois havia a crença de que a identidade racial capturada pela brancura da pele era sinônimo de sociedade moderna e civilizada (SCHNEIDER E FERREIRA NETO 2006). Regenerar a sociedade brasileira consistia em obter uma população saudável, disciplinada e produtiva – para Vaz (2003), objetivava-se um povo mais humano, limpo, saudável, asséptico, intercambiado com as ideias de um povo mais branco, magro e bonito. A educação torna-se central dentro dessa proposta política de civilizar o brasileiro, argumentam Schneider e Ferreira Neto que dado ao

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

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

capitalismo industrial no país, leva à intensificação das propostas relativas à corporeidade através da educação.

As demandas da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma e no modo de se encarar a educação, pois novas relações de produção se colocavam na ordem do dia (...). Nessas duas primeiras décadas do século XX (...) a disciplina “educação física”, que, trabalhando com os princípios da ginástica sueca, tinha como objetivo corrigir e endireitar os corpos das crianças, o que, segundo Vago (1999) compatibilizava perfeitamente com os princípios da pedagogia alicerçada na metáfora da ortopedia. (...) Curar os defeitos, as moléstias e anormalidades passa a ser tema objetivado com finalidade para a escola, cabendo a educação física o seu quinhão no projeto. (SCHNEIDER E FERREIRA NETO, 2006, p. 80).

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

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

Segundo Lazzarotti Filho, Bandeira e Jorge (2005), que analisaram as técnicas corporais e os cuidados com o corpo na escola, a educação do corpo ainda nos dias atuais sustenta-se nas concepções biológicas de corpo, comprovadas nas sujeições às práticas alimentares e nutricionais no contexto escolar, assim como a valorização da criação de hábitos de higiene nos alunos. Os autores também desvelam a atual projeção de maior valor aos conhecimentos e saberes a respeito do corpo abordados na disciplina de Ciências do que os que são apresentados nas aulas de

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

Educação Física e Ensino Religioso. Ressalvam, ainda, que na disciplina destacada o corpo é estudado de forma fragmentada, restringindo o prisma aos aspectos puramente biológicos, desvinculando o corpo de suas possibilidades advindas do contexto social e do momento histórico, conforme as ciências humanas posteriormente trouxeram à baila para essa discussão. A valorização da disciplina de Ciências parte, de acordo com as constatações realizadas, das posturas adotadas pela coordenação escolar no que concerne à distribuição e reposição de aulas, somado às diferenças com o cuidado com os espaços utilizados por essas disciplinas, privilegiando o laboratório, por exemplo, e além da evidente valorização do ensino conteudista, tais posturas e ações resultaram nas atribuições de valor por parte dos alunos, que passam a refletir essas desigualdades de valorização.

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

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

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

3.1.2 Contribuições das Ciências Humanas

Conforme caminhamos pelas abordagens dos autores lidos, pudemos perceber o estabelecimento de uma padronização das argumentações, pois uma gama de pesquisas inicia seu

⁵ ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

debate apresentando as visões de corpo e suas consequentes práticas através do olhar viabilizado pelas ciências biológicas e, sequencialmente, seguem o diálogo contrapondo os argumentos iniciais por meio dos estudos corporais apresentados a partir do viés das ciências humanas. É razoável que a concatenação das abordagens aqui apresentadas se utilizasse dessa mesma formatação. Assim, passamos ao estudo seguinte, fruto de uma visão distinta da que apresentada há pouco, e ressaltamos, que conforme veremos adiante com os estudos antropológicos – por exemplo –, haverá outras possibilidades de abordar o corpo e seu respectivo estudo não limitada a uma visão unilateral.

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

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

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

Sob o prisma das ciências humanas, Pinto e Vaz (2009) abordam o corpo físico como uma relação, e seus movimentos como dotados de códigos que possibilita ao corpo comunicar-se com

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

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

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

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

_____. *O brasileiro e seu corpo*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005.

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

66). Mais especificamente sobre esse determinado período, no Brasil, e seus desdobramentos, os autores relatam:

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

3.1.3 Questões de gênero, estética e padrões corporais

Na tentativa de construir um retrato atual das concepções e representações do corpo, Nicolino (2009) discute as pressões sociais que repudiam corpos distintos do padrão da estética e a exigência de sacrifícios para conquistar esse padrão. Ao trabalhar com jovens, a autora constata que as diferenças corporais são razões para expor ao ridículo e à desvalorização, revelando assim, quais são os valores atribuídos ao corpo na atualidade; e conclui que na busca do pertencimento social e de si mesmo, jovens naturalizam um disciplinamento diário do corpo na tentativa de contemplar um “padrão natural”. Quanto a esse aspecto de “naturalização” das práticas, Goellner (1999) retrata como as práticas culturais e esportivas desenham identidades visuais, um modo de ser e de se comportar, constituindo-se como identidades do sexo, a despeito do que seriam os papéis designados para a mulher: ser mãe, bela e feminina. Assim, técnicas e estratégias utilizando o movimento e através dele, para a autora, estabelecem regras de sutis aplicações sob a égide de um rígido controle sobre os próprios indivíduos, dando continuidade ao padrão de ser mulher dentro da única convenção aceita de ser feminina. Sobre o aspecto de fortalecimento de estereótipos e padrões de feminilidade, Lima e Dinis (2007) concordam com Goellner e acrescentam que tal mecanismo também se dá com sujeitos masculinos durante as aulas de Educação Física, pois que estas são vistas como formas constitutivas de como ser homem e como ser mulher, limitando as diversas formas de manifestações de feminilidade e masculinidade ao socialmente aceitável.

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

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

Os autores apresentam a sociedade do capital como aquela que aborda o corpo como mercadoria e universaliza padrões; a ênfase é dada ao narcisismo e, enquanto o indivíduo perde a noção de coletividade, é induzido a uma busca individual por saúde e beleza. O narcisismo, segundo Pinto (2004), torna-se um culto quando o corpo é apreendido apenas como objeto, perdendo sua capacidade de pertencimento cultural para pertencer ao sistema mercadológico através de características imprevistas de marcas e rótulos. Correspondem a isso, as ideias de Silva e Gomes (2008) que interpretam o corpo sob o ponto de vista do imaginário coletivo fruto da massificação de uma “cultura jovem”, explicam que a juventude implícita nesse conceito de cultura não se refere à idade correspondente à fase da juventude humana, mas sim, está relacionada às características físicas e possibilidades de um corpo jovem, ou seja, a juventude ou a ideia de um corpo jovem não estão mais vinculadas à idade. Assim, “o corpo jovem, malhado nas academias de ginástica, é ícone da sociedade contemporânea. Por ele interferir sobre a vida social e psíquica dos sujeitos” (SILVA E GOMES, 2008, p. 197). Tais argumentações adotaram como objeto de pesquisa as imagens televisuais do corpo do programa televisivo “Malhação”, produzido e transmitido pela Rede Globo. Para os autores, os hábitos corporais dos brasileiros vêm sendo alterados progressivamente nos últimos trinta anos, cuja crescente preocupação com a forma física está menos relacionada com indicações médicas do que à busca de manter no padrão de beleza vigente.

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

Diante dessa contribuição, os autores argumentam que a ficção deixa de ser uma representação do real, para ser a aquela que se apropria de estilos, linguagens e comportamentos

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

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

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

concebendo o corpo como um organismo vivo, e não como uma máquina. Coehn-Gewere (2003), apesar de não se utilizar do termo ‘cultura alternativa’ também dialoga com Martins, ao defender que o indivíduo capaz de refletir acerca da cultura corporal, na tentativa de apreender o próprio significado de corpo, estará a caminho do que o autor denomina harmonia pessoal.

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

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

É possível desvelar a historicidade das representações do corpo nas articulações entre os patamares do natural e do cultural no que se refere às gestões do corpo (ALBUQUERQUE,

2001). Inferindo como marca de nossa espécie a capacidade de simbolização, o atual corpo é visto como portador de representações sociais recentes. Para a autora, o comportamento é algo que se dissemina na sociedade como parte da educação do indivíduo, e quando se trata do processo civilizador, temos resultantes que se traduzem em profundas consequências para o corpo. Em outro estudo, Albuquerque (2003) retoma o debate acerca do corpo nos âmbitos cultural e natural, afirmando a expressão de preconceitos e privilégios por meio da valorização da mente sobre o físico. A autora defende a compreensão de inúmeras culturas com intuito de aceitar que corpos humanos são construídos, reconstruídos e capazes de expressar tanto a cultura como a natureza e suas possíveis alianças – em oposto à prática de uma eugenia cultural, que carrega em seu bojo as dificuldades em conviver com a diversidade e a pluralidade de corpos.

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

3.1.4 *Multivocalidade* do olhar pedagógico sobre o corpo

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

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

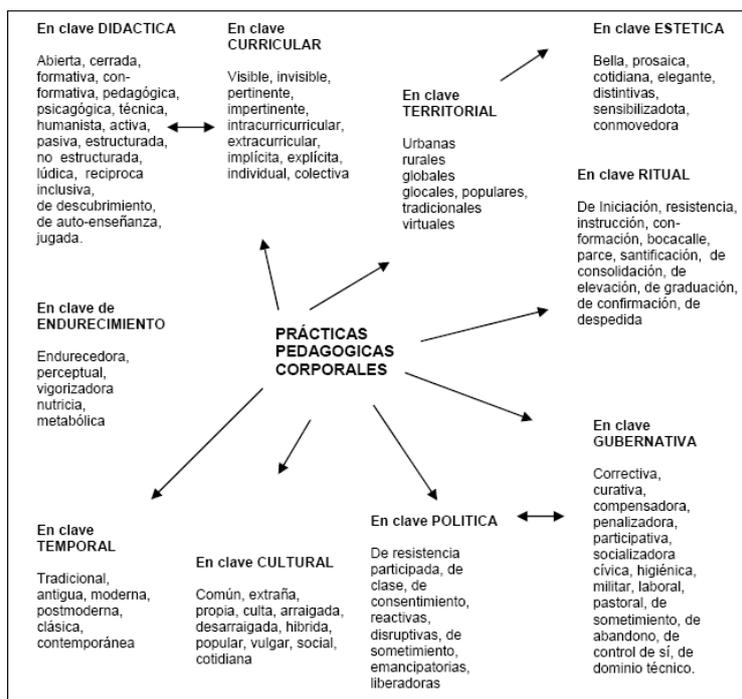
[...] pode assim o corpo ser concebido como uma totalidade, compreendendo que sua natureza material e fisiológica mostra-se insuficiente sem os significados a ela atribuídos por um sistema cultural, para se entender o fenômeno da saúde (p. 389).

Novaes conclui, com base na Ciência da Motricidade Humana¹⁰, que há equivalência entre a corporeidade e a motricidade, a partir da condição corpórea e da intencionalidade de seus atos. Propõe que a compreensão do próprio homem se dê de maneira transcendente, e que considere o corpo como uma revolução de valores, carregando em si a cisão entre as dicotomias tradicionais da natureza e cultura, entre a razão e a emoção, e entre a teoria e a prática.

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

Com intuito de ilustrar as possibilidades que a multivocalidade da educação corporal apresenta, temos o esquema abaixo:

¹⁰ A Ciência da Motricidade Humana (CMH) foi teorizada pelo Prof. Dr. Manuel Sérgio em sua obra *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?* (1989), e nela ele apresenta uma “alternativa à problemática oriunda do cartesianismo e dos ditames biomédicos sobre os quais a área da educação física estaria radicada. Num primeiro momento de reflexão deteve-se sobre os estudos da conduta motora (...). Em seguida, concebe que a matriz teórica da conduta motora é a motricidade humana, entendendo a educação física como a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana; assim, seu ramo mais conhecido, o ramo pedagógico, passaria a ser denominado de educação motora. (...) a educação física balizada nas concepções clássicas de ciência deveria ser suplantada por uma visão holística e ecológica que conseguisse abordar a natureza humana dinâmica e em constante interação e auto-organização com o seu meio”. (NOVAES, 2009, p. 390).



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

Quadro 1 - Práticas Pedagógicas corporais sob o prisma da *multivocalidade* (GÓMEZ, 2009, p. 173).

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

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

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

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

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

Outra tentativa de romper com o dualismo criado entre as ciências naturais e as sociais provém de Calmels (1999) quando diferencia os campos da motricidade e da psicomotricidade, sendo o primeiro estudado pelo aspecto biológico, atuando no nível orgânico e refletindo na funcionalidade do corpo, e o segundo como campo funcional; o primeiro privilegia o organismo e o segundo o corpo. Assim,

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

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

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

3.2 Corpo e mente: distanciamentos e aproximações

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

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

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

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

A partir da criação do conceito de “sujeito cartesiano”, Descartes defendeu a existência de uma dimensão não corpórea do ser humano e adotou o homem como uma unidade de corpo e

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A contemporaneidade herda as consequências das concepções corporais que dirigiram práticas sociais dentro do processo de civilização, como concebido por Nibert Elias em suas

obras *A sociedade dos Indivíduos* (PINTO, 2004) e *Os Estabelecidos e Outsider* (FREITAS, 2000).

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

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

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

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

Em confluência com essas ideias e apresentando contrapontos, Albuquerque (2001) escreve sobre uma Modernidade marcada pelas relações desiguais entre o que seriam culturas “superiores” e “inferiores”, reforçando a ampliação do mental, que se traduz nas faculdades intelectuais e na razão, em contrapartida do corporal e imbricações a respeito do controle de pulsões, sentimentos e afetos por parte do indivíduo – segmentando o corpo do restante. O corpo tornou-se um ente que deve ser controlado, enquanto a mente faz o papel de sediar os setores controladores. Quanto a esse aspecto, a autora apresenta o contraponto através da contracultura – movimento da contramodernidade mais forte do século XX – cujo objetivo era o de construir um modo distinto do dualismo hierárquico da modernidade no que se refere às maneiras de agir, pensar e curar. Nesse sentido, a autora apresenta as novas gestões culturais que se desdobraram a

partir do movimento da contracultura como, por exemplo, a cultura alternativa dos anos 80 e 90 e os conceitos “sincretismo” e “hibridismo” que dizem respeito, respectivamente, ao “processo de fusão e mistura de cultura ou de traços culturais, forjado no bojo das colonizações que envolvem disputa e apropriação de identidades particulares” (ALBUQUERQUE, 2001, p. 36) e à não-hierarquização da diferença, adotando uma perspectiva não hegemônica.

Albuquerque apresenta as novas gestões do corpo como práticas e teorias que propõem a reconciliação entre corpo e mente na busca de entender e explicar a realidade, superando as categorias cartesianas impostas, apelando para o desenvolvimento e uso da autonomia na gestão do corpo e da mente no âmbito individual, para a autora, o momento é o de desconfiar da racionalidade ocidental. Sugere um novo paradigma social: a cultura alternativa e sua busca em recuperar o sagrado reconciliando corpo e mente. Ao contrário da concepção de corpo na Idade Média¹³ – tido como (res) profano, em oposição ao espírito-mente (cogito) e sagrado -, Barroso (1999) apresenta a cultura corporal também sob um caráter “alternativo”, no qual o corpo seria como uma “via de acesso privilegiada para a experiência com o sagrado”, formado pela associação entre as dimensões física, psicológica e espiritual. Sua contribuição também acompanha a entrada dos conhecimentos advindos da cultura oriental nas pesquisas acadêmicas no que se refere à temática ‘corpo’.

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

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

Dialogando ainda com as ideias de Albuquerque (2001), Pinto e Jesus (2000) abordam a transformação das concepções de corpo no contexto da sociedade ocidental. Seu estudo propõe uma reflexão acerca desse entendimento ao longo do tempo e na Modernidade, trazendo à tona a

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

concepção dual da realidade teorizada por Platão cujas ideias condicionaram o pensamento ocidental, resultando no conceito de corpo como simplesmente algo material e fisiológico, e oposto à mente. Os autores também desvelam que esse pensamento cartesiano herdado iguala nossa constituição de identidade à mente e não ao todo, e descrevem o pensamento oriental como oposto ao ocidental, já que no primeiro caso, pouco se diz sobre a questão do homem como unidade, já que nunca foi cogitada a dualidade.

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

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

En definitiva, el psicoanálisis preconiza que el mundo de los sentidos, al que pertenece el cuerpo somático, entra a menudo en contradicción con la verdadera vivencia personal, en muchos casos inconsciente. Como afirma Vicente Pedraz (1989:4)¹⁴ “este nuevo cuerpo ya no es sólo el receptáculo del alma, (...) sino centro de sensaciones e interacciones básicas para el desarrollo del individuo”. La preocupación de Freud -y de muchos de sus seguidores- por el cuerpo tiene que ver, precisamente, con su papel simbólico de lugar para la satisfacción de las pulsiones. El cuerpo se convierte entonces en “objeto de la pulsión, soporte de su fijación o de su descarga. Nuestro cuerpo al mismo tiempo refleja y esconde lo más íntimo de nosotros mismos” (Starobinsky¹⁵, 1991:368)” (PÉREZ-SAMANIEGO E GÓMEZ, 2001, p. 3).

O paradigma dualístico levará ao desenvolvimento de uma educação segmentada em intelectual e corporal, justapondo-as de forma a agregar valor à razão, e essa como base definidora da identidade do indivíduo, enquanto categoriza o corpo como mero instrumento à

¹⁴ PEDRAZ, Miguel V. Nociones del cuerpo para la teoría general de la Educación Física. In *Perspectivas de la actividad física y el deporte*. Nº 1. León: Junho/1989. p. 5-9.

¹⁵ STAROBINSKY, J. Historia natural y literaria sobre la percepción corporal. In: FEHER, Michael (Ed.). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus, 1991. p. 357-389.

serviço da mente (LAZZAROTTI FILHO, BANDEIRA E JORGE, 2005). Conforme veremos adiante nas formas de abordagens do corpo através da disciplina, constatamos uma concepção de educação voltada para a formação exclusivamente intelectual do aluno, cuja justificação de tais práticas se legitima a cada momento no contexto escolar, na busca, conforme Pinto (2004) argumenta, de formar “estátuas pensantes”.

3.3 Abordagens do corpo: do disciplinamento à expressividade

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

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

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

[...] desligamento e/ou fuga foi sendo produzido ao longo do processo de desenvolvimento individual daqueles que vivem nos Estados nacionais modernos, nos quais o controle sobre a dimensão expressiva da corporalidade assume características de uma ditadura do comportamento, alienando de tal forma a pessoa de seu corpo que não é raro as manifestações, desejos e apetites corporais tornarem-se desconhecidos para ela própria (PINTO, 2004, p. 31).

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

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

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

Strazzacappa (2001) tem como pressuposto que o corpo, através dos movimentos, se constitui na maneira que o indivíduo se utiliza para manifestar-se e agir no mundo – e sob este aspecto a autora enfatiza o movimento como a expressão da emoção do indivíduo. Para a autora, a escola como um todo se utiliza dessa referência ao fazer uso da imobilidade física como mecanismo de punição, em contrapartida, oferece a liberdade do movimento como forma de recompensa – prática que pode abarcar ainda a proibição ou permissão do aluno participar das aulas de Educação Física e das brincadeiras no pátio.

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

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

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

Na prática pedagógica do professor de Educação Física, de acordo com o autor, o corpo é um meio de construção da emoção do aluno e de fazê-lo sentir a potência da vida através de seu próprio corpo. E quanto a esse aspecto, Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) acreditam que a Educação Física escolar deva adotar determinados eixos para explorar a diversidade em suas propostas educativas, e quanto a isso, os autores elencam a exploração do potencial expressivo do corpo como um deles.

Segundo Pérez-Samaniego e Gómez (2001), o indivíduo é capaz de apreender e conhecer o mundo através de seu corpo, e “seguirá viviendo toda su existencia no sólo *en* el cuerpo, sino

con el cuerpo y, de alguna manera, desde el cuerpo y a través del cuerpo. (...) El hombre tiene un cuerpo, el cual está capacitado para moverse, hecho para moverse. Gracias al movimiento el hombre aprende a estar en el espacio” (p. 1). Segundo Sartre¹⁶, remetem os autores, o corpo e suas vivências, incluindo a expressividade, são os principais meios através dos quais o indivíduo toma consciência dos outros, de si mesmo e do seu entorno.

3.4 A resignificação do corpo

A Educação Física escolar, de acordo com Jocimar Daolio (2005), traz em si a função pedagógica de liberar, de maneira integral, o ser humano, recuperando a sua dignidade corporal somada à busca da autonomia dos movimentos. Tais ideias visam romper com a fabricação de pessoas bem ajustadas e com a padronização dos corpos e, conseqüentemente, dos indivíduos, através do mesmo mecanismo que contribui para esse processo, a educação escolar. O objetivo não é de ignorar a função da educação como aquela que introduz e adapta os homens para orientarem-se no mundo – isso seria levar a educação ao patamar de impotente e ideológica (ADORNO *apud* RICHTER E VAZ, 2005). Assim, basta-nos crer, com base nas contribuições de Arendt¹⁷ (2002), que

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

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

¹⁶ SARTRE, Jean P. *El ser y la nada*. Madrid: Alianza, 1989.

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

¹⁷ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

a qualquer custo, o individualismo, o sexismo, o consumismo, a acriticidade”. (SILVEIRA E PINTO, 2001, p. 140)

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

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

Pensar em práticas escolares mais justas nos leva a pensar nas formas de organização curricular, pois essa deverá constituir a base para as práticas escolares. Conforme Pérez-Samaniego e Gómez (2001) defendem, é a partir do currículo que a comunidade escolar deve cultivar o sentido de cidadania e os valores que regem a convivência democrática. Por meio do currículo escolar - de modo explícito, oculto ou sutil, conforme as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2007) -, o espaço escolar assume a responsabilidade de levar os alunos a práticas sociais democráticas, à construção de uma sociedade justa e igualitária; à prática do respeito às diferenças, e a trocas culturais que formarão identidades culturais e corporais distintas.

3.5 Corpo: entre a política, cultura e educação

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

Para compreender de que maneiras que o componente ‘Educação Física’ exerce a função de consolidar uma política de corpo desejada pela sociedade em seu aspecto amplo, recorreremos aos estudos realizados por Vidal (2009) que, com base nas contribuições de Bourdieu, Passeron e Ivan Illich, reconhece a escola como espaço de transmissão de códigos e signos, de reprodução

da sociedade e crê no potencial de manutenção do *status quo*. Para a autora, a instituição escolar também é produtora de uma cultura específica e atua como espaço de convivência de culturas. Andre Chervel¹⁸ (1990) explica que a instituição escolar é “capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura, e que emerge das determinantes do próprio funcionamento institucional” (VIDAL, 2009, p. 29).

Com intuito compreender as questões corporais e de rever as relações estabelecidas historicamente entre educação, sociedade e cultura, acrescentaremos a afirmação de Galantini (2001), com base em Foucault, que diz respeito à possibilidade do corpo ser estudado sobre o ponto de vista biológico, mas que acima disso, ele está imerso no campo político. Dessa forma, podemos traçar a política como viés dentro desse eixo escola e culturas. Os estudos de Silva (1999) compreendem a organização da pedagogia e os aspectos educacionais relativos ao corpo como algo intimamente relacionado à política, formando uma aliança que objetiva a “formação de novos indivíduos necessários para a ordem socioeconômica capitalista que se estabelece na Modernidade (para tanto) no século XIX são elaboradas diversas disciplinas somáticas buscando moldar os comportamentos e impor aos indivíduos gestos e posturas adequadas às novas exigências sociais” (SILVA, 1999, p. 9). A Modernidade consiste numa experiência histórica que enfatiza o corpo, tanto para o bem quanto para o mal – tornando-o a expressão do progresso ao mesmo tempo em que o humilha ao tê-lo como objeto¹⁹, segundo Vaz e Albino (2008). Com base em Adorno e Horkheimer²⁰ (1985), os autores afirmam que “corporal é o domínio político e cultural que a civilização moderna impinge aos que torna (não) sujeitos (da história, à história) sob o signo da indústria cultural e do totalitarismo político” (p. 2).

As propostas políticas voltadas para a educação, com intuito de formar determinado indivíduo social, justificam a disciplina somática, citada por Silva (1999), por meio da construção de uma nova ordem e nova racionalidade presentes na sociedade industrial recém-estabelecida e, no qual, o movimento corporal está intrinsecamente ligado à produtividade, passando a ocupar

¹⁸ Vidal (2009) cita os estudos de Chervel com base na seguinte referência: CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação* (2): 177-229, 1990.

¹⁹ Pinto (2004) acredita ser possível explicar esse aparente paradoxo quanto à dualidade existente na ênfase moderna do corpo. O autor acredita que na modernidade é a exposição do corpo que se intensifica, na busca de prazer e aprovação social, e o elemento desvalorizado é a corporalidade - esta refletida apenas quando na busca por seu valor meramente utilitário.

²⁰ HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

planos mais centrais nos estudos da época. Para essa discussão, a autora também contribui sob outros aspectos relativos ao corpo e à ordem política:

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

Como vimos ao longo do texto, e com detalhamento maior a questão do Movimento Higienista, vale apenas ressaltar que estamos diante de movimentos de cunho político que se utilizaram do âmbito escolar para atingir as mudanças almejadas na constituição de uma nova sociedade brasileira. Ou seja, a partir de propostas curriculares, o governo é capaz de conduzir ações nos espaços escolares, ordenando seu contexto, no controle dos corpos infantis, visando, por vezes, somente o aspecto utilitarista. Assim, diante da articulação entre os aspectos da educação com a política há um acirramento nas relações entre a identificação e a preocupação dos indivíduos com aquilo que lhes diz respeito em termos corporais (SILVA, 1999), já que estaremos diante de uma sociedade marcada pela necessidade de corpos produtivos.

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

César e Duarte (2009) realizaram um levantamento a respeito das concepções de corpo trazidas à luz por Michel Foucault²¹ e Gilles Deleuze²², no que concerne aos conceitos de biopolítica, governamentalidade e sociedade de controle e, posteriormente, tendo a escola moderna como instituição disciplinar, mapearam, sob o ponto de vista recente, acrescentando uma visão à moderna, o recente fenômeno da pedagogia do *fitness*. Para os autores, a escola no

²¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

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

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

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

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

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

²² DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

Brasil se constitui em um espaço para aplicação das políticas públicas de determinado governo. Em seu estudo, tais propostas submetidas à análise, visam o combate à obesidade infantil, objetivando a produção de corpos saudáveis e magros. Os autores trazem à tona o percurso teórico de Foucault a fim de explicar um posicionamento atual dos indivíduos diante de seu corpo em relação à sociedade, as formas sutis de controle, *governamento* e biopolítica neoliberal:

Centrar a atenção nos conceitos de “capital humano”, de “sociedade empresarial” e de mercado competitivo (...) assumindo-os como novas instâncias normativas da padronização, da *veridicção* e da gestão dos comportamentos da população. Sobretudo a partir do conceito neoliberal de capital humano, a anterior figura moderna do sujeito sujeitado por meio de práticas institucionais disciplinares acabou por dar lugar, no pensamento de Foucault, a um novo produto subjetivo, aquele oriundo dos comportamentos, das práticas, e dos discursos do sujeito que responde às exigências e às demandas variadas do mercado econômico (CÉSAR E DUARTE, 2009, p. 121).

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

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

César e Duarte, a partir desse contexto apresentado, irão introduzir o conceito da pedagogia do *fitness* como o conjunto de saberes, práticas e discursos que propagam a padronização dos corpos magros e em boa forma, combatendo a obesidade infantil. A hipótese inferida é a de que ao unir as técnicas de *governamento* estatal às técnicas biopolíticas neoliberais

dirigidas pelo mercado econômico, temos como resultante a *pedagogia do fitness*, que atua com objetivo de formar os futuros sujeitos autoempreendedores, através de, entre outras estratégias, controlar da alimentação nas escolas. O conceito de corpo por detrás de medidas governamentais como essa em vigor em algumas regiões do sul do país (CÉSAR E DUARTE, 2009), se traduz em objeto moldável a partir de determinadas práticas que objetivam certa padronização de corpos, como magros, saudáveis e nutridos. Regulam-se as práticas alimentares dos alunos moldando seus corpos e subjetividades, pautado na crença de que a submissão a regras acarreta a subjetivação de novas práticas e hábitos. Tal sucesso dentro desse processo será visível (estar ou não magro, de acordo com os padrões preestabelecidos) e será a base para a avaliação no contexto de julgamento moral, afinal, alcançar os objetivos impostos implica em, de acordo com as regulações escolares, apresentar-se disposto, esforçar-se, fazer uso da persistência e revelar fibra moral.

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

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

Por meio do olhar antropológico, segundo o autor, a humanidade agrega características gerais comuns com manifestações de modos distintos, nesse quadro temos a possibilidade de enxergar os aspectos culturais, sociais e individuais presentes nas manifestações corporais e

comportamentos dos alunos – marcando-os como dessemelhantes uns dos outros. Daolio apresenta o contraponto desse aspecto, o olhar biológico, como aquele que estabelece arquétipos de aptidões e capacidades, possibilitando a classificação dos alunos, além de ser aquele que objetiva comportamentos motores e padrões atléticos. Assim, adota-se o corpo como expressão cultural, e aceitamos o fato de que estamos imersos numa dinâmica cultural, inerente à nossa condição humana, e onde Educação Física escolar necessita abranger o ser humano como produtor de cultura e resultante da cultura, a fim de respeitar aquilo que lhe é próprio. Segundo Moura e Lovisolo (2008), o axioma central do referido autor é o de que o corpo é moldado e assinalado pela cultura e sociedade, e ainda, seguindo os estudos de Clifford Geertz, em sua obra *A interpretação das culturas* (1989), o conceito de cultura adotado por Daolio denota “um processo simbólico e dinâmico, situacional e público, pelo qual o homem dá significado às suas ações e sentido ao mundo” (MOURA E LOVISOLO, 2008, p. 139).

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

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

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

trabalho na área de Educação Física escolar entre os povos indígenas do Mato Grosso. A autora compreendeu, através da pesquisa, que as práticas corporais adotadas pelos índios da tribo bororo explicitam as complexas relações que foram estabelecidas nessa sociedade; assim, há uma intensa relação entre Corpo e Cultura na fabricação da identidade de uma pessoa, cuja iniciação se dá através dos índios mais velhos da tribo.

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

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

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

Quando se enfatiza a criação de currículos multiculturais, afirma-se que todos os alunos possuem conhecimentos construídos socialmente que precisam ser reconhecidos e ampliados pela escola, o que, na prática, significa trabalhar a partir das culturas dos alunos num entrecruzamento com a cultura escolar (NEIRA, 2008, p. 82).

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

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

Se pensarmos no currículo como fato na perspectiva da relação entre currículo e cultura, podemos dizer que essa noção repousa sobre a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura. Uma ideia, que, numa vertente crítica embasada em Williams²³ (1984), tem servido a uma definição de currículo como seleção da cultura largamente utilizada em nossos textos. Entendo que, mesmo que as abordagens críticas (e pós-críticas) do currículo tenham questionado a ausência de determinadas culturas nessa seleção denominada currículo, assim como as relações de poder que a produz, a cultura permanece sendo tratada como objeto de ensino (MACEDO, 2006, p. 101).

Ao superar as concepções de transmissão de cultura, como ensino, através das propostas curriculares que pouco dizem respeito à diversidade de realidades escolares e à diversidade de

²³ WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

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

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

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

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

As limitações naturais do recorte de qualquer pesquisa, vale ressaltar, também impõem limites na compreensão dos contextos políticos recortados em questão. Assim, como Foucault não pretendeu apresentar em sua obra *A arqueologia do saber* (1986), a defesa de um “discurso referente” à loucura, também temos ciência da impossibilidade de constituir uma unidade válida que abarque todos os enunciados referentes ao corpo e ao currículo escolar a partir de um número limitado de análises discursivas. Relembrando que o corpo assumiu conotações distintas conforme o prisma pelo qual foi observado e estudado. Na escola, a formação corporal assume uma variedade de paradigmas sociais de acordo com o contexto em questão, Gómez (2009) lista

alguns deles que marcam estratégias e atividades: esportivo, recreativo, higiênico, religioso, ético, estético, educativo e disciplinar; assim como a Educação Física escolar também assume sua fundamentação e diretriz teórica como seus referenciais de base.

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

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

Esta proposição é voltada às expectativas de ensino, ou seja, cumpre a função de descrever temáticas a serem trabalhadas nas escolas, constituindo-se como um movimento inédito no município de São Paulo. Embora tenham sido elaborados documentos descrevendo o que os alunos e alunas irão aprender em diversas áreas do conhecimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, o documento analisado focaliza apenas a Educação Física, compreendida como componente inserido na área da Linguagem.

De maneira geral e desde a sua escrita, conforme veremos adiante, esse projeto curricular conta com a presença constante por parte daqueles que vivenciarão o currículo. Segundo Regina Lico Suzuki²⁴, diretora de orientação técnica da Secretaria Municipal de Educação, isso significa dizer que, mesmo tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases e das demais diretrizes nacionais para o aprendizado, a proposta curricular municipal em foco leva em conta a realidade de cada escola municipal de São Paulo e de seus alunos. Isso, pois, o próprio projeto curricular oferece esse tipo de abertura.

²⁴ Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx> (acesso em Junho/2010).

4.1.1 Diretrizes da elaboração das Orientações Curriculares

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

Os autores apresentam ao longo dos textos das Orientações Curriculares, suas concepções de currículo, que notoriamente estão baseadas nas contribuições de Michael Apple²⁵, Tomaz Tadeu da Silva²⁶ e José Gimeno Sacristán²⁷, somadas às suas próprias reflexões²⁸ inspiradas nos autores citados. Assim, as diretrizes optadas pelos Neira e Nunes são balizadas pela ideia de que o currículo é formador de identidades e que, portanto, se há proposição anterior de abarcar a diversidade cultural na escola de modo democrático, há necessidade de se pensar em currículos multiculturais, ou seja, em proposições curriculares que respeitem a diversidade. Com base nos

²⁵ APPLE, Michael W. *Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora, 1999.

²⁶ SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

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

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

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

²⁷ GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

²⁸ NEIRA, Marcos G. e NUNES, Mário L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

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

Estudos Culturais²⁹ e nas teorias educacionais pós-críticas que influenciam a construção curricular, os autores buscam estabelecer condições para que a formação da identidade cultural do aluno através do currículo escolar, ao mesmo tempo em que valoriza a constituição cultural de cada um, também seja capaz de agregar novas vivências, numa composição que ao mesmo tempo em que amplia o repertório dos alunos e alunas, possibilita a criação de valores para o que já era conhecido e para o novo.

Em conjunto com a diretriz de elaboração das Orientações Curriculares no que diz respeito à participação efetiva dos professores em sua construção, temos que, os autores, ao embasarem-se nos Estudos Culturais, buscam dar voz às várias culturas que coabitam o espaço escolar e problematizam as relações de poder presentes na escola, e que marcam as práticas corporais, como, por exemplo, as questões de gênero, etnia e religião.

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

²⁹ Segundo Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra *Documentos de Identidade* (2009), os Estudos Culturais têm importante relação com as teorias curriculares; como campo de teorização e investigação, surge na Inglaterra em meados dos anos 60 na Universidade de Birmingham. Uma das duas obras referenciais do assunto, consiste na produção do pesquisador Raymond Williams, cujo conceito de cultura elaborado pensa no modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida por qualquer agrupamento humano, sem haver uma hierarquização entre as resultantes dessa produção. Em sua primeira fase, os Estudos concentraram suas análises nas formas culturais urbanas, com enfoque nas denominadas subculturas; contudo, gradualmente, se apoiou nas interpretações contemporâneas das obras de Karl Marx; também fizeram parte os estudos com bases nas produções de Althusser, Gramsci e, posteriormente, sob a influência do pós-estruturalismo, Foucault e Derrida. Sob o ponto de vista da metodologia adotada, o Centro de Estudos Culturais iria dividir-se em duas tendências: Sociologia por um aspecto, e os Estudos Literários de outro.

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

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

No início do século XX surgem as conceituações e, posteriormente, as distinções de valor entre as ideias de labor manual e labor intelectual. A partir desse período, constata-se a valorização social da cultura intelectual em detrimento da motora. Nas décadas seguintes, a escola brasileira propagará a Educação Física como portadora de um “fazer” – conforme podemos encontrar nos “Guias Curriculares” datados década de 70 (SÃO PAULO, 1975). Aliado a tais equívocos, e a partir da ideia de “labor manual”, surge a concepção de modelo de corpo como aquele que realizará um “fazer” de modo mais eficaz dentro de uma estética. Silva, Cruz e Nunes (2009) relacionam isso com a busca da Educação Física escolar pela valorização de um “ideal de corpo” a despeito do valor à diversidade em nome de um padrão corporal. As Orientações Curriculares, contradizendo tais proposições que vieram estabelecendo ecos nas propostas conseguintes, inauguram outros aspectos da Educação Física escolar de modos diversos, como veremos a seguir. Como primeiro ponto, que apresenta tais rupturas, temos a proposição de atividades voltadas a pesquisas e modificações do conhecimento, assim como reflexões individuais e em grupo, de tal modo que, nas aulas de Educação Física “(...) não basta fazer. É preciso refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender” (SÃO PAULO, 2007, p. 42). Assim como a linguagem, o movimento apresenta-se, nesse âmbito, carregado de significantes que são passíveis de transmissão e apreensão de significados referentes aos modos de pensar, ser e agir; assim como o movimento apresenta um texto cultural, o corpo é o suporte para a leitura e interpretação desses textos culturais. Tais proposições serão o pano de fundo das atividades de ensino, no que diz respeito aos questionamentos, reflexões, experimentações, modificações e compreensões. Partindo do pressuposto de que cada grupo cultural imprime códigos de comunicação e signos nos corpos dos indivíduos que dele fazem parte, há inúmeras possibilidades de atuar sobre um grupo diverso como uma sala de aula, “como suporte de uma linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido (o corpo) é depositário da cultura da qual participar” (SÃO PAULO, 2007, p. 43).

O texto analisado concebe a Educação Física escolar e o corpo a partir de fundamentações alicerçadas nas Ciências Humanas e, em especial, em uma abordagem cultural, delimitada por uma das vertentes de entendimento, o viés pedagógico, da motricidade humana. “A Educação Física é uma prática social constituída por diversos significados culturais, sempre em

conformidade com o contexto social no qual a escola esta inserida” (SÃO PAULO, 2007, p. 30), e, se as práticas sociais comunicam um significado, temos a cultura como instância constitutiva dos aspectos da vida social, portanto, fazendo parte da constituição do próprio sujeito. Por possuir práticas de significação específica, as orientações curriculares da Educação Física, estão imersas em disputas simbólicas relativas aos saberes corporais (NEIRA E NUNES, 2009). Ao indicar a necessidade de atribuir significado às atividades, o documento oficial interpela os professores a agir a partir da busca por qualidade no atendimento à diversidade cultural, diferentemente do viés quantitativo que resolveria a questão dessa diversificação, ampliando ao máximo, porém, de modo superficial e sem significado, as vivências corporais. Tais constatações estão presentes nas atividades sugeridas, como veremos mais adiantes, porém, também são encontradas expressas, de modo sintético, no recorte abaixo:

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

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

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

De modo concatenado, construção teórica e encaminhamento das atividades por ano e, como evidência da aplicação das teorizações pós-críticas curriculares, as Orientações Curriculares manifestam (e orientam) a importância do professor de Educação Física buscar identificar os níveis de apropriação de determinado patrimônio cultural corporal por seus alunos e alunas. Também enfatizam a abordagem das manifestações corporais a partir de suas constatações e a proposição de ressignificações por parte do aluno junto ao grupo, possibilitando novas escritas sobre essa expressão além de colocá-lo na situação de produtor de cultura corporal. O documento oficial busca equilibrar a distribuição das temáticas selecionadas, adotando balizador os grupos culturais que a elas deram origem, entender as diferenças entre os indivíduos são frutos de diferentes construções culturais além de contextualizar as práticas corporais nos espaços escolares caracterizados como produtor e reproduzidor de cultura. Em *Educação Física, currículo e cultura*, Neira e Nunes (2009) reapresentam a proposta:

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

As defesas teóricas dos Estudos Culturais, nos quais estão pautadas as Orientações Curriculares, tendem a ser uma promessa de abarcar interesses sociais e políticos diversos, possuindo como resultante de sua produção, a defesa de muitas lutas³⁰, além de pensar que “todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON, GROSSBERG E TRECHLER, 2008, p. 13). Para dar conta de tais proposições, o texto oficial propõe planejamentos de atividades que reconheçam os artefatos culturais dos estudantes, revelando os frutos das construções sociais de onde provêm esses sujeitos. É observado, portanto, que é possível atender as demandas de uma sala de aula se o professor optar por adotar como ponto de partida a experiência de casa turma, atendendo, assim, de modo significativo, certas particularidades nascidas da diversidade ao longo do processo de escolarização do sujeito.

A partir das teorias pós-críticas, constata-se de maneira ampla, a superficialidade das ações que objetivam construir um currículo multicultural apenas acrescentando ao original algumas

³⁰ Os Estudos Culturais abarcam as questões e estudos dos movimentos do multiculturalismo, das questões de gênero, de etnias e raças, e do pós-colonialismo.

informações, reduzindo o multiculturalismo a uma mera questão de informar ou comemorar a diferença. De modo inverso, o que as Orientações Curriculares se propõem a fazer é problematizar a diferença, sair do campo folclórico e ir para o político. No viés pós-estruturalista, a identidade e diferença são compreendidas como questões de poder e de política. A identidade é construída e não dada, como se fosse algo prévio à socialização e à passagem do aluno pelos discursos e instituições. Portanto, acima das proposições teóricas, as práticas encontram-se comprometidas com a socialização e formação crítica dos alunos no que refere ao universo cultural de cada um, assim como, buscam participação ativa dos educandos de modo a não subjugá-los ao poder das escolhas predeterminadas de conteúdos a serem aplicados, mas valorizando as identidades em seus aspectos sócio-político-cultural e econômico em jogo, e formando alunos críticos e participativos nas questões sociais.

Diante de tais considerações, buscamos sistematizar, através do estabelecimento de relações intertextuais, as resultantes da análise do confronto entre os objetivos da Educação Física escolar explicitados pelo documento e as expectativas de aprendizagem propostas para determinado ano³¹.

[...] a Educação Física apresenta como objetivo principal (1) oferecer a oportunidade do diálogo por meio das manifestações da cultura corporal e (2) proporcionar a vivência, aproximação, (3) estudo e (4) valorização de diversas formas de produção e expressão corporal dos alunos da instituição escolar, (5) de todos os outros grupos que coabitam o espaço circundante à escola, bem como aqueles que constituem a sociedade mais ampla e (6) contribuir para que cada indivíduo possa sentir-se digno de sua cultura corporal, vivenciá-la, partilhá-la e, por meio da mediação pedagógica, possa (7) aprender a reconhecer e respeitar o patrimônio cultural dos demais grupos sociais (SÃO PAULO, 2007, p. 41)³².

[...] a prática pedagógica da Educação Física deverá articular-se ao contexto de vida comunitária, apresentar condições para que sejam (2) **experimentadas e interpretadas** as formas como a cultura corporal é representada na sociedade mais ampla; (8) **ressignificar** essas práticas corporais conforme as características do grupo e (9) **ampliar** de todas as maneiras os conhecimentos dos alunos a respeito daquele patrimônio. (10) Ensinar Educação Física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam (*Ibidem*, p. 35)³³.

³¹ Ao constatar uma padronização das sequências das atividades propostas, excetuando as temáticas abordadas, optamos por focar esse exercício de análise para apenas um ano escolar, decidindo por um viés qualitativo ao quantitativo.

³² Enumerações nossas.

³³ Enumerações nossas.

4.1.1 Expectativas de Aprendizagem para o 4º ano do CICLO I do Ensino Fundamental Educação Física	
Brincadeiras	<p>EF 1 Explicar e demonstrar corporalmente as brincadeiras vivenciadas em contexto familiar.</p> <p>EF 2 Descrever as sensações e sentimentos advindos da vivência da brincadeira (tristeza, alegria, frustração, dor, cansaço, euforia, tédio).</p> <p>EF 3 Adaptar as brincadeiras vivenciadas no contexto familiar às condições do grupo, espaço e materiais.</p> <p>EF 4 Elaborar formas de registro a partir das vivências (desenho, escrita, fotografia, relato oral).</p> <p>EF 5 Organizar relato oral referente à seqüência cronológica da atividade e ao detalhamento do objetivo em questão</p> <p>EF 6 Identificar as principais características das brincadeiras vivenciadas (nome de artefatos, movimentos, regras, forma de organização, quantidade de participantes etc.).</p> <p>EF 7 Reconhecer semelhanças e diferenças entre as brincadeiras apresentadas pelos colegas e aquela pertencente ao seu patrimônio cultural familiar.</p> <p>EF 8 Posicionar-se quanto às modificações sugeridas pelos colegas às brincadeiras identificando vantagens e desvantagens, criando e colocando em ação novas possibilidades.</p> <p>EF 9 Valorizar por meio da participação e formas de relato as diversas brincadeiras experimentadas</p> <p>EF 10 Respeitar o direito de expressão dos colegas.</p>
Danças (11)	<p>EF 11 Reconhecer, demonstrar e experimentar corporalmente as danças socializadas no grupo de estudantes.</p> <p>EF 12 Reconhecer a dança como possibilidade de expressão de sentimentos pessoais e coletivos por meio das situações vivenciais e outras ações didáticas,</p> <p>EF 13 Demonstrar capacidade de abstração na criação de danças sem e com o uso de adereços, mediante as situações práticas propostas.</p> <p>EF 14 Construir e vivenciar coreografias a partir de temáticas combinadas coletivamente</p> <p>EF 15 Utilizar materiais diversos no contexto da dança, atribuindo-lhes significado.</p> <p>EF 16 Reconstruir e vivenciar as danças propostas em conformidade com as características do grupo e da dança (ritmo, letra, quantidade de participantes, dificuldades gestuais etc.).</p> <p>EF 17 Participar ativamente da experiência rítmica desenvolvida no ambiente escolar, identificando possíveis aspectos que contribuam para a exclusão da prática.</p> <p>EF 18 Elaborar formas de registro a partir das vivências, enfatizando aspectos rítmicos e coreográficos e culturais.</p> <p>EF 19 Identificar aspectos nominais e factuais referentes às danças abordadas (número de participantes, significado da dança, papéis e funções durante a prática etc.)</p> <p>EF 20 Reconhecer nas diversas situações de prática as características que diferenciam as danças (urbanas, rurais, folclóricas, eruditas, contemporâneas, eletrônicas etc.), associando-as a identidade cultural do grupo provedor.</p> <p>EF 21 Demonstrar apreço por meio de diversas formas de expressão para com a temática investigada.</p> <p>EF 22 Reconhecer nas diversas vivências os aspectos de regulação de um movimento musical (dança) específico.</p> <p>EF 23 Analisar as coreografias planejadas e executadas pelos próprios estudantes.</p> <p>EF 24 Relacionar e vivenciar a gestualidade de cada dança a identidade cultural do grupo provedor.</p>
Lutas	<p>EF 25 Identificar, demonstrar e explicar as modalidades de luta (brincadeiras, jogos, artes marciais) presentes na comunidade.</p> <p>EF 26 Reconhecer as dificuldades e facilidades pessoais encontradas nas atividades propostas.</p> <p>EF 27 Perceber as alterações fisiológicas e emocionais resultantes das vivências</p> <p>EF 28 Identificar aspectos nominais e factuais referentes às lutas abordadas.</p> <p>EF 29 Relatar de forma oral ou escrita a existência de características que diferenciam as lutas (equilíbrio, imobilização, contusão, vestuário, graduação etc.) vivenciadas nas aulas.</p> <p>EF 30 Relacionar as lutas aos ambientes específicos de prática (espaço físico).</p> <p>EF 31 Reconhecer materiais de uso para as práticas.</p> <p>EF 32 Comparar as características técnicas das lutas (no chão, em pé, uso de membros inferiores, uso dos membros superiores, tipos de imobilização, formas de finalização etc.), mediante as vivências,</p> <p>EF 33 Compreender por meio de situações de prática e demais ações didáticas as lutas enquanto manifestação sócio-histórica pertencente a determinados grupos culturais.</p> <p>EF 34 Identificar e discutir, buscando modificar as ações preconceituosas referentes às questões de gênero, idade e biotipo presentes nas lutas e nas atividades vivenciadas nas aulas, mediante vivências corporais.</p> <p>EF 35 Elaborar formas de registro a partir das vivências</p>
Ginásticas	<p>EF 36 Reconhecer e vivenciar as formas ginásticas que ocorrem no contexto familiar e na comunidade próxima.</p> <p>EF 37 Compreender que as formas ginásticas se encontram nas diversas ações motoras vividas do cotidiano, mediante as vivências e ações didáticas,</p> <p>EF 38 Criar e vivenciar movimentos ginásticos a partir de situações do cotidiano, experimentando diversas possibilidades de movimentos e/ou com vários materiais.</p> <p>EF 39 Elaborar formas de registro a partir das vivências.</p> <p>EF 40 Colaborar em momentos de produção dos registros, em duplas ou pequenos grupos, limitando-se a sua função (produtor, revisor, escriba) e adequando o ritmo de produção às demandas exigidas.</p> <p>EF 41 Descrever as sensações e sentimentos advindos das vivências.</p> <p>EF 42 Identificar as principais características (nomes dos movimentos e/ou materiais, qualidades e capacidades físicas e modalidades) referentes às formas ginásticas vivenciadas.</p> <p>EF 43 Vivenciar as diversas formas ginásticas, adaptando-as às condições da prática escolar (materiais, espaço físico etc.).</p> <p>EF 44 Organizar e executar os movimentos ginásticos de forma coreográfica em pequenos grupos.</p> <p>EF 45 Identificar as facilidades e as dificuldades pessoais encontradas nas atividades propostas, sugerindo novas alternativas de execução.</p> <p>EF 46 Reconhecer as diferentes partes do corpo e suas funções nos movimentos propostos.</p> <p>EF 47 Respeitar os limites individuais e os dos colegas durante a prática.</p> <p>EF 48 Nas diversas vivências propostas identificar e valorizar as diferenças existentes entre as formas ginásticas vinculando-as aos grupos de prática (étnicas, crianças, mulheres, homens, terceira idade etc.).</p> <p>EF 49 Reconhecer semelhanças e diferenças entre as práticas apresentadas pelos colegas e vivenciadas nas aulas e aquela pertencente ao seu patrimônio cultural familiar e comunitário (locais de prática, objetivos, materiais, público alvo etc.).</p>

Esportes	EF 50	Explicar e demonstrar corporalmente os conhecimentos a respeito dos esportes que fazem parte do patrimônio do grupo.
	EF 51	Recriar, colocando em ações práticas esportivas conhecidas a partir das características (técnicas e físicas) do grupo.
	EF 52	Reconhecer as dificuldades e facilidades pessoais e coletivas nas práticas esportivas, propondo soluções que facilitem a inserção de todos na vivência.
	EF 53	Descrever as sensações e sentimentos advindos das vivências.
	EF 54	Resolver situações-problema decorrentes da distribuição e função individual nas diferentes equipes e no espaço de prática e experimentar soluções alternativas.
	EF 55	Comparar e relacionar as semelhanças e diferenças entre os esportes profissionais e aqueles praticados em diversos contextos (jogo popular) divulgados nas aulas.
	EF 56	Descrever/relatar as principais características dessas práticas esportivas (forma de organização, número de participantes, regras e estratégias).
	EF 57	Compreender a estrutura da modalidade tematizada e sugerir modificações visando adaptar a prática esportiva identificada à demanda do grupo.
	EF 58	Participar efetivamente do processo de organização coletivo.
	EF 59	Participar e explicar o processo de seleção das equipes ou grupos de trabalho visando à equidade da prática.
	EF 60	Reconhecer semelhanças e diferenças entre as práticas apresentadas pelos colegas e vivenciadas nas aulas e aquela pertencente ao seu patrimônio cultural.
	EF 61	Demonstrar apreço por meio de relato oral ou escrito em relação às sugestões apresentadas pelos colegas.
	EF 62	Expressar o valor (oral e/ou escrito) acerca dos conhecimentos socializados no grupo (informações científicas, históricas ou sociológicas, formas de execução, técnicas específicas, aspectos táticos etc.).
	EF 63	Mediante as vivências, compreender e aceitar os diferentes graus de participação em função das características pessoais perante a prática esportiva.
	EF 64	Mediante as diversas situações de prática posicionar-se criticamente quanto à exacerbação da valorização da prática eficiente e do desempenho, compreendendo a importância da participação de todos independente da técnica.
	EF 65	Relacionar as características específicas dos esportes vivenciados e investigados com o contexto de origem da modalidade tematizada (contagem alta ou baixa de pontos, contato físico, nível de esforço, uso dos materiais, espaço de prática etc.).
	EF 66	Analisar as vantagens e desvantagens referentes aos esportes vivenciados e investigados, adotando opinião pessoal.
	EF 67	Encaminhar os conflitos de forma não violenta, pelo diálogo, e prescindir de intermediário (professor, colega), colocando-as resoluções em ação.
EF 68	Elaborar formas de registro considerando a vivência da atividade	

Quadro 2 - Expectativas de aprendizagem do 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007, p. 50).

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

Número nos excertos	Descrição do objetivo no qual a sentença selecionada se remete	Atividades que contemplam os objetivos citados
1	Oferecer a oportunidade do diálogo por meio das manifestações da cultura corporal.	Brincadeiras: EF1, EF2, EF7 Danças: EF12, EF18 Lutas: EF29 Ginásticas: EF36 Esportes: EF52, EF67
2	Proporcionar a vivência e aproximação das manifestações da cultura corporal / experimentar e interpretar as formas como a cultura corporal é representada na sociedade mais ampla.	Brincadeiras: EF1, EF2 Danças: EF11, EF14, EF24 Lutas: EF25, EF32, EF33 Ginásticas: EF36, EF44 Esportes: EF50
3	Proporcionar estudos sobre as manifestações da cultura corporal.	Brincadeiras: EF6, Danças: EF20, EF22, EF23, EF24 Lutas: EF25, EF26, EF27, EF29, EF30, EF31, EF33, EF34 Ginásticas: EF41, EF42, EF46 Esportes: EF50, EF54, EF55, EF56, EF62, EF65, EF66

4	Promover a valorização de diversas formas de produção e expressão corporal dos alunos da instituição escolar.	Brincadeiras: EF1, EF9, EF10 Danças: EF19, EF21 Lutas: EF25 Ginásticas: EF36, EF48 Esportes: EF50, EF51, EF61
5	Promover a valorização de diversas formas de produção e expressão corporal de todos os outros grupos que coabitam o espaço circundante à escola, bem como aqueles que constituem a sociedade mais ampla.	Brincadeiras: EF9, EF10 Danças: EF20, EF21 Lutas: EF25 Ginásticas: EF36, EF48 Esportes: EF50, EF61
6	Contribuição para que cada indivíduo possa sentir-se digno de sua cultura corporal, vivenciá-la, partilhá-la.	Brincadeiras: EF9, EF10 Danças: EF14, EF20 Lutas: EF25, EF33 Ginásticas: EF43, EF47, EF49 Esportes: EF63, EF64
7	Aprendizagem do reconhecimento e respeito do patrimônio cultural dos demais grupos sociais.	Brincadeiras: EF1, EF3, EF7 Danças: EF11, EF20 Lutas: EF25 Ginásticas: EF36 Esportes: EF50, EF60, EF61
8	Ressignificação das práticas corporais conforme as características do grupo.	Brincadeiras: EF3 Danças: EF12, EF16 Lutas: EF34 Ginásticas: EF38, EF43, EF45 Esportes: EF51M EF52, EF57
9	Ampliação de todas as maneiras os conhecimentos dos alunos a respeito do patrimônio das expressões da cultura corporal.	Brincadeiras: EF6, Danças: EF11, EF15 Lutas: EF25, EF32, EF32 Ginásticas: EF36, EF37 Esportes: EF50, EF62
10	Ensino de Educação Física como um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam.	Brincadeiras: EF1, EF5, EF7 Danças: EF11, EF13, EF15, EF17 Lutas: EF25, EF33, EF34 Ginásticas: EF37, EF38 Esportes: EF50, EF51, EF64

Quadro 3 – Sistematização das relações intertextuais entre objetivos do ensino da Educação Física e expectativas de aprendizagem

Diante de tais constatações, podemos afirmar que há vinculações entre o que é proposto como objetivos da Educação Física escolar e as expectativas de aprendizagem, tomando como base as concepções teóricas que subsidiam o documento oficial. Dentre as diversas correlações exemplificáveis, e que são evidências das afirmações supracitadas, apresentaremos alguns pontos

analisados de maneira mais detida. Como primeiro ponto, vale observar a escolha das palavras que designam as atividades no plural – brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes -, nos remetendo à crença de que não há uma única maneira de conceber tais modalidades, desvinculando, portanto, das noções de certo e errado e das formas hegemônicas de conceber uma atividade, impedindo, assim, a exclusão daquilo que se diferenciaria do correto; conforme constatamos no seguinte excerto: “o movimento humano é uma linguagem histórico-socialmente fundada, o que implica impossibilidade de qualquer menção a movimentos certos ou errados (...) são incoerentes as ações didáticas para a fixação de padrões visando alcançar níveis elevados de desenvolvimento motor” (SÃO PAULO, 2007, p. 35).

Emergem das proposições de expectativas de aprendizagem, as ideias do multiculturalismo, pois, ao aceitar a pluralidade de experiências e buscá-las no âmbito individual, escolar e comunitário, será fortalecida e valorizada a identidade das alunas e alunos, sem qualquer imposição de uma maneira reconhecida como certa e única no tocante à experiência com as manifestações corporais. Somado a isso, temos os itens 8 e 10 do Quadro 3 que possibilita a transformação das manifestações corporais na adequação às características do grupo – elevando grupos diversos “à condição de sujeitos da transformação e construção da manifestação estudada” (SÃO PAULO, 2007, p. 46). Em um currículo de inspiração pós-crítica não basta a escola perceber e questionar a presença da cultura hegemônica no ambiente escolar, é preciso colocar em prática a validação de todas as manifestações culturais, com intuito de romper com esse ciclo preservador e excludente. E, é nesse “ir além”, que o pós-estruturalismo busca saber se uma proposição dita pós-crítica apresenta o interesse em “saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados das manifestações da cultura corporal presentes na sociedade” (NEIRA E NUNES, 2009, p. 186).

Como segundo ponto, temos que, ao sugerir expectativas de aprendizagem que partem dos conhecimentos e experiências do âmbito individual e da comunidade próxima, conforme apresentamos nos itens 4, 5, 6 e 7 do Quadro 3, as Orientações Curriculares possibilitam a valorização da diversidade de formas de expressar-se corporalmente, mediadas pelo professor, no sentido de que seja mantido o respeito – busca-se respeitar a expressão do outro e, através das adaptações das manifestações corporais em foco, o respeito é estendido aos membros daquela turma. Ressignificando uma expressão através das vivências e adaptações ao grupo, as alunas e alunos e são levados a mergulhar na experiência do outro e assumem a condição de produtores de

expressões corporais, conforme podemos verificar nos itens 7, 8 e 9 do Quadro 3. Portanto, o documento propõe que sejam pensadas e vivenciadas as adaptações das expressões levantadas previamente, em comum acordo como grupo de alunos, a fim de valorizar a produção cultural de cada um balizando-se pelas necessidades do grupo.

Tais considerações sinteticamente apresentadas no item 5 do Quadro3, expressa, em certa medida, as considerações de Cesana e Drigo (2005) pois, que, de acordo com esses autores a promoção do bem-estar não advém de ações pedagógicas fundamentadas nas áreas médicas e biológicas mas, sim, da promoção de práticas educativas que favoreça a boa relação entre o sujeito e seu corpo, atribuindo-lhe valor através do resgate das diversas formas de expressão e produção de manifestações corporais dos alunos e de suas comunidades de origem.

Ao proporem adaptações das manifestações corporais, promovendo novas leituras, conforme sintetizado nos itens 8 e 10 do Quadro 3, as Orientações Curriculares rompem com os lastros que atribuíam ao corpo, segundo Pinto (2004), o caráter de objeto de contenção e controle; de modo que asséptica crença materialista (SILVA, 1999) não se associa às propostas pedagógicas de intervenção nas aulas de Educação Física propostas neste documento, pois nele encontramos a valorização pela criatividade do aluno e o conceitos de aulas como espaço de trocas culturais no lugar de uma imposição aos moldes das fundamentações faz técnicas corporais (LAZZAROTTI FILHO, BANDEIRA E JORGE, 2005), cujos enfoques são o controle e avaliação dos gestos e da capacidade física, segundo Lima e Dinis (2007). Quanto a este ponto, vale retomar as contribuições de Azevedo e Gonçalves (2007) que, com base nos estudos de Le Breton, Durkheim, Foucault e Mauss, argumentam que um dos papéis da Educação Física escolar é o ressignificar o corpo, transcendendo o estereótipo construído na contemporaneidade; formando criticamente o aluno, intervindo de maneira a levá-lo a respeitar as diferenças, respeitar o seu corpo e o do outro. De fato, há práticas sociais que sedimentam uma “visão de corpo como uma superfície de inscrição de eventos, práticas e relações de poder” (p. 68) e o corpo é fruto da construção social e histórica que carrega em si um desafio sócio-político e econômico. Pensar em práticas escolares mais justas nos leva a pensar nas formas de organização curricular, pois essa deverá constituir a base para as práticas escolares - o espaço escolar assume a responsabilidade de levar os alunos à prática do respeito às diferenças e às trocas culturais, que formarão identidades culturais e corporais distintas.

A proposta de trazer às expectativas de aprendizagem em Educação Física escolar outros prismas, que vão além do simples “fazer”, agrega conhecimento e valor ao propor ações significativas, compreendidas e pensadas. De modo a abarcar uma sistematização regular, porém, não linear, nas proposições por modalidades elencadas (brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas). Notamos que as propostas de socializar, vivenciar, valorizar, ressignificar e ampliar as linguagens corporais do repertório de cada aluno são postas em prática através do reconhecimento das experiências corporais advindas do contexto familiar ou da comunidade próxima; e pela experimentação das próprias vivências, das vivências dos colegas e do professor, buscando compartilhar aquilo que é próximo e conhecendo aquilo que é distante; refletindo, relacionando, compreendendo e valorizando o que está sendo vivido; e, por fim, construindo registros que permitirão a organização dos saberes.

Mediante tais atividades de ensino, ao longo da escolarização, acredita-se na possibilidade de formar alunas e alunos capazes de respeitar e valorizar a cultura corporal dos quais são representantes, além das manifestações que estão em seu entorno, de modo a compor conhecimentos e interpretações agregadas ao seu repertório durante sua formação e, tais proposições só serão possíveis de alcançar seus objetivos a partir da adoção de práticas que vão além do mero fazer, instituindo, assim, reflexão e sentido na ação.

Sob a gestão das diferenças no espaço escolar, as práticas corporais assumem caráter identitário, oferecendo uma diversidade de características que irão diferenciar os alunos no âmbito de etnias, classes sociais e gênero (NEIRA, 2008). Dentro dessa perspectiva, Rodrigues (2009), em sua pesquisa, também adota a ideia do corpo como constructo cultural, e acrescenta a proposta apreendê-lo como um elemento capaz de promover o conhecimento de si mesmo no aspecto da cultura corporal. O autor, a partir desse ponto defende que o aluno poderá ter condições de elaborar sua prática corporal de uma maneira própria e a partir de seu prisma cultural, sendo capaz, portanto, de exercitar – no contexto escolar – o corpo de maneiras diferenciadas das técnicas de corpo advindas da cultura dominante que, em grande medida, é posta como a cultura escolarizada ou das técnicas que visam a maximização do uso da força e economia do movimento, conforme encontrado no advento da industrialização e denunciado por Michel Foucault (AZEVEDO E GONÇALVES, 2007).

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

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

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

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

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

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

4.2.1 Diretrizes da elaboração da “Proposta Curricular”

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

O documento oficial, a partir da definição de escola como “espaço de cultura e articulação de competências e conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2008, p. 8), explicita que a instituição escolar necessita estar apta a formar o cidadão da sociedade contemporânea - fruto da revolução tecnológica. Diante de tais proposições, destaca-se a formação do sujeito ideal, a partir da escolarização, como aquele capaz de resolver problemas, de trabalhar em grupo, de continuamente buscar aprender e de agir de modo cooperativo (SÃO PAULO, 2008). Sob os

eixos ‘convívio’, ‘conhecimento’ e ‘competências’, atribui à educação escolar a formação do cidadão trabalhador e livre. Consta-se a presença de um discurso voltado a uma ideologia relacionada à emancipação e libertação do sujeito através da escolarização, característico das proposições curriculares enquadradas nas teorias críticas (SILVA, 1999), como se pode depreender do seguinte trecho:

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

Segundo a Proposta Curricular, é preciso que os alunos se apropriem de modo *crítico* os significados, manifestações, fundamentos e critérios da cultura de movimento; aqui, entende-se por cultura de movimento um “conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc. (...) base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros” (p. 43). Seus eixos de conteúdos foram denominados “construções corporais humanas” que, ao serem transpostas para uma proposta curricular passam pelo crivo do viés pedagógico, a fim de adaptá-las, organizá-las e sistematizá-las em um planejamento para que possam receber a atribuição de *saberes escolares*.

Nota-se a ênfase nas preocupações com os aspectos da formalização do saberes ou conteúdos, concatenado à ênfase nos procedimentos didático-metodológicos do currículo, o que nos indica a presença de traços marcantes e característicos enquadrados nas teorias curriculares tradicionais, conforme a classificações descritas por Silva (1999).

A primeira discrepância entre os discursos presentes na Proposta Curricular surge de modo explícito, pois de um lado temos a valorização do sujeito quando apresenta o aluno portador de movimentos próprios e, por outro, categoriza como válidos unicamente os saberes escolares. Assim, e ainda de modo controverso, a Proposta Curricular ao mesmo tempo em que declara não almejar o nivelamento de uma base comum de conhecimentos e competências para todas as escolas da rede pública estadual, conforme afirmativas da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, a respeito do fracasso da LDB sob esse aspecto, citado no seguinte trecho em sua Carta de Apresentação “A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada

mostrou-se ineficiente” (SÃO PAULO, 2008, p. 5) por outro lado, também não apresenta abertura aos professores e alunos na implementação, vivência e manutenção da Proposta Curricular; não é levada em consideração a particularização de cada comunidade escolar, pois o viés dos alunos, advindos das vivências plurais e diversidade das manifestações corporais não possuem espaço prescrito no presente documento. Em um movimento vertical de cima para baixo, as construções corporais humanas foram selecionadas para que os planos de ensino sejam elaborados a partir da Proposta Curricular sem a possibilidade de quaisquer adaptações às realidades locais, levando à homogeneização das práticas escolares junto a grupos heterogêneos.

Assim, de modo mais expressivo, em comparação com os traços enquadrados nas teorizações críticas, os conceitos das teorizações tradicionais foram identificados ao longo do documento. Em primeiro lugar, nota-se que os referenciais teóricos são constituídos a partir dos estudos de um dos próprios autores da proposta, Jocimar Daolio³⁴; tais contribuições apresentam o aluno como sujeito que possuem movimentos próprios carregados de emoções, possibilidades e desejos, transpondo as conceituações fundamentadas em referenciais externos, como as técnicas esportivas. Como segundo ponto, e conforme citado anteriormente, destacam-se ao longo do texto as preocupações referentes às questões de metodologia, didática e planejamento. Pois, encontramos também, a presença, nos referenciais teóricos, dos seguintes autores: Betti³⁵, Caparroz e Bracht³⁶, Kunz³⁷ e Soares³⁸, cujas preocupações permeiam, principalmente, aspectos as teorias curriculares ocupados com as questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem, eficiência, metodologia, didática e organização, conforme apresentado nos excertos a seguir:

- I. O que deveria ser aprendido/aprendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento (p.43);

³⁴ DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 10, n. 4, p. 99- 103, 2002.

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

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

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

³⁷ KUNZ, Eleonor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994. KUNZ, E; TREBELS, A.H. *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2006. p.11-22.

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

II. Tais eixos de conteúdos referem-se às construções corporais humanas – seus jogos, suas lutas, suas danças e atividades rítmicas, suas formas de ginástica, seus esportes –, que devem ser organizadas e sistematizadas a fim de que possam ser tematizadas pedagogicamente como saberes escolares (p. 44).

Somado a tais aspectos, nos deparamos com a redução do conceito de currículo também ao prisma das teorizações tradicionais, conforme o a seguinte definição: “Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (p.13).

Em segundo plano, é possível identificar traços do discurso fundante das teorizações críticas, ao nos depararmos com desenvolvimento de temas relativos aos conceitos de reprodução social e cultural, classe social, conscientização, libertação ou emancipação do sujeito, conforme o excerto abaixo apresenta de modo genuíno, mas não se encerra em si, já que tais proposições foram diluídas nos discursos: “a educação escolarizada visa a aumentar o repertório dos alunos, influir em suas vidas, mobilizar seus desejos e potencialidades, **possibilitando a tomada de consciência** de suas vinculações socioculturais” (p. 43).

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

Analisando os discursos presentes na Proposta Curricular sob o olhar da teorização curricular delineada por Silva (2009), é possível afirmar uma aproximação das teorias crítica do currículo, quando adota a escola como aparelho ideológico do Estado, cuja função de formar o trabalhador é reforçada ao atribuir à qualidade de ensino o encargo de fazer com que ao aluno, dentro de seu grupo social, traga a renovação. O documento julga ser necessário ir além da democratização e buscar uma boa qualidade de ensino; almejando-se, assim, a redução nos fatores de exclusão advindos das diferenciações de qualidade. A análise realizada permitiu constatar que somente esta afirmação se remete à democracia e, mesmo assim, não apresenta caminhos para evitar exclusões; de modo que, de um lado não são consideradas outras possibilidades, conforme também veremos na distribuição dos temas e modalidades propostas, do outro, apenas levantam a ideia de qualidade sem desenvolver seus entremeados.

Com intuito de clarificar nossas interpretações, o seguinte excerto servirá de exemplo, pois apresentará alguns objetivos que contradizem tais proposições: “**Construir identidade**, agir

com autonomia e em relação com o outro, e **incorporar a diversidade** são as bases para a **construção de valores de pertencimento** e responsabilidade [...]” (SÃO PAULO, 2008, p. 11, grifos nossos). Nota-se que a proposta democratizante é mais complexa do que simplesmente oferecer educação a todos de modo qualitativo, pois se buscam resultados absolutamente desconectados da prática construída e consagrada. As identidades dos alunos serão construídas com ou sem uma proposta curricular, afinal, toda prática cultural termina por influenciar de diversas maneiras a construção identitária dos sujeitos e todas as pessoas, mesmo aquelas que não frequentam a escola, estão imersas no caldo da cultura. Logo, cabe perguntar aqui em que medida é almejada uma formação da identidade do aluno, de modo a respeitar aquilo que ele já traz consigo, ou se as propostas curriculares continuarão a empurrar práticas elitizadas que comumente vencem no campo de lutas dos currículos.

Quanto à incorporação da diversidade nas proposições curriculares, a leitura do documento permitiu constatar que há uma seleção dos “segmentos” que serão abordados, desrespeitando o próprio conceito de diversidade, uma vez que fecham em si as possibilidades pelo simples fato de não atuarem como eixos geradores, mas sim, como limítrofes entre o que será tratado em aula e o que não será, entre o que já foi consagrado como saber escolar e o que não será. Assim, na Proposta Curricular constata-se um predomínio de conteúdos extraídos da cultura hegemônica, cuja abordagem é destituída de explicações e contextualizações. Vale ressaltar a ausência de orientação ao professor para que busque subsídios para identificar, por exemplo, no mínimo, a origem e a história de uma manifestação corporal – diferentemente das intenções postas no discurso referente à área de *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, do qual a Educação Física faz parte: “No ensino das disciplinas da área, deve-se levar em conta, em primeiro lugar, que os alunos se apropriam mais facilmente do conhecimento quando ele é contextualizado, ou seja, quando faz sentido dentro de um encadeamento de informações, conceitos e atividades” (p. 39).

No rol de práticas corporais sugerido para as séries do Ciclo II não encontramos elementos que representem a diversidade presente no território brasileiro. São mencionados os jogos populares, futebol, ginástica rítmica, atletismo, voleibol e beisebol. Nota-se que o professor de Educação Física é orientado a aderir ao trabalho com alguma variedade de modalidades sem, contudo, enxergar a diversidade a partir dos alunos, mesmo quando diante de práticas tidas como renovadoras, encaixadas entre uma modalidade esportiva e outra, tais como as danças folclóricas

e regionais, o judô e as “manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem” (p. 52), como o *hip-hop* e o *streetdance* – que claramente, a começar pela grafia dessas manifestações rítmicas, não foram constituidoras da cultura corporal de cidades e bairros paulistas. Os alunos e alunas que possuem outras experiências culturais são convocados a adaptar-se ao que é proposto ou permanecerem afastados, marcados pelas diferenças, ao mesmo tempo em que aqueles que transitam entre tais manifestações corporais, invariavelmente obterão êxito em dois âmbitos, o pessoal, obtido nas aulas de Educação Física e, de modo público, contribuindo para reafirmar uma pequena parcela das inúmeras identidades corporais possíveis na sociedade.

Aos que não se encaixam nessa proposta, além de sofrerem exclusão por parte do grupo, estarão diante da desvalorização daquilo que os constitui como sujeitos no âmbito da sociedade e buscarão atribuir valor ao que está sendo proposto, obrigados, ao menos no interior da instituição escolar, a deixarem de lado as práticas corporais que fazem parte de sua identidade cultural. Diante deste ponto, concluímos que a Proposta Curricular leva em consideração, e apenas em teoria, a ideia de que os alunos da rede estadual de ensino paulista vivenciam experiências culturais fora da escola relativas ambientadas sob as diversas combinações referentes ao aspecto social, econômico e político, mas que em sua grande maioria, não encontram espaço para manifestação na escola.

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

A escola, que poderia ser um lugar de encontros entre as diferentes práticas culturais, advindas dos alunos, através da mediação pedagógica do professor, não se diferencia de espaços como as escolinhas de esportes, clubes ou academias – conforme podemos constatar na distribuição das temáticas a serem abordadas na 5ª Série do Ensino Fundamental, pois, entre outros pontos, como veremos adiante, a análise do quadro permite constatar o desejo explícito de homogeneizar a população escolar por meio da socialização dos referenciais culturais hegemônicos, como por exemplo, quando diante da adoção de esportes como o handebol, já que

se trata de uma prática corporal de origem europeia, branca, masculina e oriunda de uma classe social elitizada. Embora a Proposta Curricular discorde que o elemento que definirá que “determinada manifestação corporal é digna de trato pedagógico pela área de Educação Física é a própria **consideração e análise** desta expressão em uma dinâmica cultural específica” (p. 42, grifos nossos), não é explicitado quem fez a seleção das práticas corporais arroladas, com base em quais dados, e de que modo é abrangida a diversidade presente nos âmbitos das dinâmicas culturais específicas.

O movimento de reconceptualização curricular catapultado pela teorização crítica entre os anos 1960 e 1970 (SILVA, 1999) permite constatar os condicionantes tradicionais presentes na Proposta Curricular da SEE/SP. Ao não apresentar respostas às questões - “Quem definiu os conhecimentos presentes no currículo? A quem interessam? Por que esses e não outros? Por que dessa forma e não de outra?” – nega-se o acesso às informações que possibilitaria delinear de modo claro a quem interessa o projeto de sociedade em curso. Vale ressaltar que a proposta apresenta a intenção de buscar o “variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento” (p.42) sem, contudo indicar as maneiras pelas quais tais proposições serão efetuadas.

Para seguir nas análises, segue o quadro retirado da Proposta Curricular:

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

Quadro 4 – Grade Curricular da 5ª Série do Ensino Fundamental – Ciclo II (p. 49)

Adotando como base a grade curricular do 5º série do Ensino Fundamental – Ciclo II, foi possível constatar determinadas concepções de corpo ali presentes. Nos conteúdos³⁹ relacionados ao conjunto de práticas indicadas em “Jogo e esporte: competição e cooperação” ou somente “Esporte”, o corpo é compreendido como participante dos jogos, praticante de esportes e ginásticas, mas, principalmente, corrigido em seus movimentos sob o julgo dos princípios

³⁹ Nomenclatura adotada pelo texto oficial.

“técnicos e táticos” e dos principais “gestos técnicos”, contraditoriamente ao que fora proposto em relação à ideia de que cada aluno possui seu “Se-Movimentar”. Em tais proposições, encontra-se o ensejo de aperfeiçoar os corpos advindos do contexto infantil, que mantêm relação com as gestualidades tidas como não técnicas e vazias de significado. Objetiva-se, portanto, a apreensão e a correção da gestualidade nas modalidades esportivas coletivas e individuais, por meio de ações pedagógicas centradas na ideia de melhoria do movimento, cujo conceito de corpo perpassa o julgamento do corpo como um rascunho a ser corrigido (BRETON *apud* AZEVEDO E GONÇALVES, 2007), conforme se depreende do discurso oficial: “à medida que se aproximam dos códigos da cultura esportiva, exigindo deles um comportamento mais tático e complexo [...] tornam-se mais elaboradas (as movimentações) e taticamente mais refinadas [...] o significado/sentido do futebol como esporte, com suas regras, técnicas e táticas” (SÃO PAULO, 2008, p. 45).

Com relação ao conteúdo “Organismo humano, movimento e saúde”, é constada a presença de uma vertente dos estudos das ciências biológicas, pois são abordados assuntos e terminologias relativos ao “Aparelho locomotor e seus sistemas” e às “Capacidades físicas”, apelando para uma linguagem que se distancia da perspectiva cultural da Educação Física escolar (NEIRA E NUNES, 2009). Em contradição com as proposições teóricas culturais citadas como fundamentos, a Proposta Curricular propõe o acesso a conhecimentos esvaziados de sentido e próximos às concepções de corpo-máquina (PÉREZ-SAMANIEGO E GÓMEZ, 2001), transmitindo a ideia de que a sua internalização por parte dos estudantes viabilizará condições para um desenvolvimento autônomo das capacidades físicas condicionantes, visando um melhor rendimento das potencialidades humanas, em seu sentido unicamente biológico, tais como a “Resistência e força”, “Postura” e “Agilidade, velocidade e flexibilidade”.

A proposta que inicialmente discursa sobre o valor dos saberes e experiências presentes nos corpos dos alunos, atesta o inverso no decorrer das proposições de sistematização de conteúdos. A significação dos movimentos, segundo o documento oficial, dar-se-á de modo complexo e contínuo, ao longo da escolarização dos sujeitos. Em especial, entre o 5º e o 9º séries, evidenciam-se os sentidos e as intencionalidades nas experiências dos jogos, esportes, ginásticas, lutas e atividades rítmicas nas decodificações dessas culturas. Acredita-se, portanto, que as práticas e experiências destituídas de sentido, como o passe com mãos e pés utilizando bolas de diferentes tamanhos e pesos, aplicadas junto aos alunos do Ensino Fundamental I, quando no

Ensino Fundamental II e Médio, serão capazes de atribuírem sentidos, experimentando e compreendendo-os como elementos importantes para as práticas esportivas. A Proposta Curricular, em sua própria escolha de palavras, aposta em vivências vazias de significados para as crianças do Ensino Fundamental I, com intuito de, futuramente, permitir aos alunos “estabelecer novas significações, bem como re-significar experiências já vivenciadas” (p. 45), como se fosse possível retirar algo, que permanecerá no sujeito, de uma experiência escolar que não possibilitou a construção de valor e significado.

Soma-se a isso a noção de “aperfeiçoamento” do conhecimento trazido pelo aluno, conforme podemos constatar nos seguintes excertos: “à medida de que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz” (p.37) e “Ao futebol, por exemplo, acresce-se àquela experiência irredutivelmente lúdica presente na sociedade brasileira (o “brincar” de futebol), o significado/sentido do futebol como esporte, com suas regras, técnicas e táticas etc” (p. 45). Assim, em nome do que é tido como sentido mais apropriado, verdadeiro ou tradicional de uma expressão da cultura corporal, há uma superação do seu significado individual ou do grupo de alunos quanto ao “brincar” de futebol. Essa discrepância é apontada por Bourdieu e Passeron⁴⁰ como reconhecimento e fortalecimento do capital cultural dominante em contrapartida da desvalorização ou anulação da cultura oriunda das classes dominadas. Assim, através da escola, seu currículo e desdobramentos, uma minoria tem seu processo de reprodução social seguro.

Na crítica dos autores, o currículo e a pedagogia deveriam centrar-se nas culturas dominadas, e não nas dominantes - o que não se constata ao analisarmos a Proposta Curricular da SEE/SP. Retomando, o Ensino Fundamental II e o Médio terão a função de aperfeiçoar as vivências dos alunos oriundos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, remetendo-nos a corrigenda empregada pelas práticas corporais dos ideais hegemônicos que buscam ser fixados a todos os alunos de modo indistinto, mesmo que tal perversidade seja camuflada pela adoção do discurso democrático na escola, que amparado em uma ideia distorcida de igualdade, mascara as imputações das manifestações corporais que não pertencem à seleta cultura dominante.

⁴⁰ BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

5. Considerações finais

O caminho percorrido na pesquisa partiu da hipótese de que é possível apreender as concepções de corpo ligadas à Educação Física escolar presentes nas propostas curriculares. Para tanto, buscamos levantar subsídios teóricos capazes de balizar a pesquisa, e como primeiro passo, fez-se necessário abrir o leque de possibilidades nas formas de abordar o conceito “corpo” presentes na literatura da área. Através dos principais periódicos voltados à Educação Física e estudos sobre currículo e sociedade, intuímos agregar tais saberes, levantando um material bibliográfico que contribuiu com o desenvolvimento teórico das temáticas que giram em torno dos conceitos de corpo, cultura, educação/escola e currículo. Como segundo passo, subsidiamos teoricamente a metodologia que balizaria a apreensão das concepções corporais presentes nos discursos que compõem as propostas curriculares e, para tanto, nos utilizamos dos estudos de Michel Foucault, referentes à *análise do discurso*.

Imbuídos de tais ferramentas, e objetivando levantar hipóteses a partir de propostas curriculares que partem dos âmbitos do Município e do Estado de São Paulo, foi possível fazer um exercício teórico de confrontar o texto pelo próprio texto, buscando das análises das palavras ao estabelecimento de paralelos entre o embasamento teórico da proposta curricular e suas sugestões de atividades. A partir de tais movimentos junto aos documentos oficiais, foi possível concluir alguns pontos que serão expostos a seguir.

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

reproduzi-lo ou produzir outro diverso. Independentemente do seu pertencimento ao conjunto das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas conceituadas por Tomaz Tadeu da Silva, as teorias curriculares estão gradualmente repletas de questionamentos e constatações a respeito do modo como as coisas poderiam vir a ser realidade.

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

O currículo também é um dos textos que formam os sujeitos; composto, dentre outras coisas, pela já citada seleção de conteúdos e práticas que atravessam os indivíduos e constituem suas identidades de forma discursiva. No contexto escolar, as propostas curriculares advindas do Estado e do Município, cuja interpretação primeira e desdobramentos teóricos são realizados por seus autores, chegam às mãos dos professores que irão apropriar-se, a partir de sua leitura e orientações, e dela tirarão o embasamento de suas práticas junto aos alunos. Nesse processo é como se o professor constituísse uma escrita pessoal daquilo que é prescrito e orientado nas propostas curriculares. Porém, mesmo diante de uma escrita pessoal, tais proposições, conforme pudemos perceber nas análises discursivas dos documentos, favorecem ou não o completo engessamento da atuação dos professores. Tal como vimos, a proposta da SEE/SP, permeada pela cultura hegemônica, delimita conteúdos e seus modos de abordagem, desconsiderando as

interpretações e abordagens do corpo distintas e ignorando a multiplicidade cultural presente nas diversas identidades constituintes de uma sala de aula.

Rememorando os modelos tecnocráticos de ensino que marcaram profundamente as desigualdades na escola, o documento oficial paulista exige dos alunos níveis de desenvolvimento prévio das competências, cuja experiência e vivência cultural da grande maioria do corpo discente não preenchem tais requisitos. Guiado por diretrizes como essa, o espaço escolar pode torna-se excludente, pois não levam em consideração as manifestações corporais da diversidade cultural que habita a escola, afastando seus representantes de um possível diálogo com os conteúdos a serem ensinados e trocados.

Já a proposta municipal conta com certa flexibilidade no sentido de oferecer espaço para múltiplas entradas e exploração de novos territórios, demonstrando uma qualificada apreensão dos referenciais teóricos defendidos. Nela encontra-se a possibilidade de acolher a multiplicidade de identidades corporais, “considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular” (NÓBREGA, 2005, p. 613).

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

Contando que nem os objetos nem os domínios permanecem constantes, e que a flexibilização de uma proposta se faz necessária para dar conta de tais fatos, o “currículo

multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados” (MOREIRA E SILVA, 1995, p.83); sob este aspecto, ambas as propostas buscaram resgatar as experiências das redes municipal e estadual durante seus processos de elaboração. Contudo, somente o documento da SME/SP orientou, em suas proposições de atividades, a flexibilização de tais pontos a partir da comunidade escolar, cuja porta de entrada são as experiências dos alunos. Tal disposição reflete “uma estrutura curricular diferente da dominante (...) um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre os grupos sociais diversos” (*Ibdem*).

Também é possível concluir, através das análises realizadas, que é preciso fomentar a reflexão crítica dos professores, propondo seu engajamento em leituras críticas das propostas curriculares que chegam a suas mãos. Assim, por meio da reflexão apurada, o professor engendra questionamentos dos pressupostos teóricos e daquilo que se apresenta como modelo a ser seguido. Temos, como participação ativa do professor, a reflexão e a busca por práticas escolares não excludentes e a necessidade de:

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

Partindo de proposições curriculares cujo olhar atravessa os sujeitos pelo prisma sócio-cultural e leva em consideração as manifestações corporais das culturas presentes nas comunidades escolares, podemos retomar a hipótese motriz deste trabalho. Pois, ao considerarmos que o currículo traz em si as referências teóricas de seus autores e os conceitos de corpo e Educação Física, em certa medida, almejados por uma instância governamental, ou seja, a consolidação de uma política de corpo desejada pela sociedade em seu aspecto amplo - podemos dizer que o presente trabalho chegou a algumas considerações distintas desse pressuposto. Antes, porém, vale retomar essa hipótese, lembrando alguns estudos anteriores como, por exemplo, aqueles com base nas contribuições de Bourdieu, Passeron e Ivan Illich, que reconhecem a escola como espaço de transmissão de códigos e signos, de reprodução da sociedade e creem no potencial de manutenção do *status quo*.

Compreendendo que o corpo está imerso no campo político, Silva (1999) nos lembra que para a “formação de novos indivíduos necessários para a ordem socioeconômica capitalista que se estabelece na Modernidade no século XIX, são elaboradas diversas disciplinas somáticas buscando moldar os comportamentos e impor aos indivíduos gestos e posturas adequadas às novas exigências sociais” (p. 9). Como vimos ao longo do texto, e com detalhamento maior na questão do Movimento Higienista, vale ressaltar que determinados autores reclamam a necessidade de comprovação de que certos movimentos de cunho político se utilizaram do âmbito escolar para atingir as mudanças almeçadas na constituição de uma nova sociedade brasileira. Ou seja, defendemos a crença de que ao elaborar e desenvolver as propostas curriculares da Educação Física, o governo conduz ações nos espaços escolares e ordena seu contexto mediante o controle dos corpos infantis, visando, por vezes, somente o aspecto utilitarista. Assim, diante da articulação entre os aspectos da educação com a política há um acirramento nas relações entre a identificação e a preocupação dos indivíduos com aquilo que lhes diz respeito em termos corporais (SILVA, 1999), já que estaremos diante de uma sociedade marcada pela necessidade de corpos produtivos.

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

Também escrevem nesta direção, e com base nos conceitos de *biopolítica* e *governamentalidade* de Michel Foucault⁴¹, César e Duarte (2001) creem em uma nova pedagogia do controle que subverteu o conceito de escola disciplinar e configura novas maneiras de *governamentos* da infância, com intuito de produzir o novo indivíduo desejável – sujeito moral, flexível, tolerante e autônomo, dotado de um belo corpo, excelente saúde e capacidades cognitivas formidáveis.

⁴¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

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

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

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

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

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

O presente estudo permitiu, sob a análise do discurso, captar certa divergência de tais proposições. Partindo do princípio da busca na cultura de chegada do aluno os referenciais de suas práticas corporais; considera-se, assim como Vidal (2009), que a escola além de produtora de uma cultura específica, também pode atuar como espaço de convivência e trocas de culturas e não simplesmente como *locus* da produção de sujeitos idealizados. A partir de determinantes do funcionamento escolar, como as Orientações Curriculares do Município de São Paulo (2007), a opção pelas produções de saberes escolares e a possibilidade de construir um espaço dialógico, se estenderá pela sociedade e pela cultura daquele entorno.

O currículo multicultural de Educação Física apresentado foi elaborado, conforme nossas constatações, levando em consideração a herança da cultura corporal popular que a comunidade escolar possui, tornando a escola capaz de acolher a diversidade. Quando as relações de poder presentes na seleção *a priori* de conteúdos curriculares e suas abordagens na escola são desestabilizadas, a educação passa a levar em consideração as culturas ali presentes, escapando da imposição cultural já que é colocado nas mãos dos professores a responsabilidade de não excluir aqueles que não são contemplados nessa seleção, pois a orientação é buscar os contextos específicos das práticas corporais para ressignificá-las na escola, de modo a evitar a transmissão e imposição, valorizando o que é produzido no âmbito escolar.

Se pensarmos no currículo como fato na perspectiva da relação entre currículo e cultura, podemos dizer que essa noção repousa sobre a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura. Uma ideia, que, numa vertente crítica embasada em Williams⁴² (1984), tem servido a uma definição de currículo como seleção da cultura largamente utilizada em nossos textos. Entendo que, mesmo que as abordagens críticas (e pós-críticas) do currículo tenham questionado a ausência de determinadas culturas nessa seleção denominada currículo, assim como as relações de poder que a produz, a cultura permanece sendo tratada como objeto de ensino (MACEDO, 2006, p. 101).

Por fim, após trilhar esse caminho pelas análises das propostas e teorias curriculares, autores e referenciais teóricos, podemos afirmar que cada período não significa, necessariamente, uma superação do anterior, já que muitas contribuições ainda se mantêm válidas. Contudo, há entre as teorias críticas e pós-críticas um ponto de comum, abordado de formas diferentes, mas que culminam na afirmativa de que o currículo insere-se na questão de saber, identidade e poder, muito além de meros estudos acerca de lógicas de aprendizagem ou grades curriculares,

⁴² WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

característicos das teorias tradicionais. Os conhecimentos que carregam provêm de relações sociais de poder, que serão culturalmente reproduzidas nas estruturas sociais, a fim de privilegiar os que controlam o aparelho ideológico do Estado capitalista, a ideologia dominante, inseridos no âmbito político. Sob outros aspectos, as duas fases (a crítica e a pós-crítica) se distinguem, por exemplo, quando pensam e discutem acerca da emancipação do sujeito. Entretanto, acima das semelhanças e distinções, as teorias críticas e pós-críticas, de acordo com Silva (2009), nos oferecem um olhar diferenciado sobre os currículos, de modo a questioná-los, a compreender seu lugar e espaço, e seu caráter de resultante das relações de poder, ou sua capacidade em forjar identidades culturais e corporais dos sujeitos no processo de escolarização.

Acreditamos que se as práticas do professor vão de encontro ao estabelecimento de hierarquias do saber e das manifestações corporais é certo que haverá segregação. A desigualdade e a injustiça tornam-se frutos da escolha por determinadas práticas culturais e corporais em detrimento de outras, conforme se destaca na análise da proposta curricular estadual. A despeito da valorização de determinado fragmento do saber, legitimam-se as práticas de parte da sociedade como saber escolarizado, enquanto o restante é posto à margem social— o que significa dizer que no ambiente escolar, encontramos a divisão entre corpos que interessam e corpos que não interessam (LIMA, 2007).

A busca conduzida pelos professores, pela excelência nas aulas de Educação Física, desloca o lugar de ensino em uma aula. A troca dos saberes advindos dos alunos é anulada diante da imposição que limita as formas de manifestar-se a um modo correto e único. São escolhidos e ofertados modelos que representam os melhores resultados e constroem-se barreiras entre professores e alunos. Quando é indicada uma trajetória única, perde-se a riqueza humana, fruto do ser cultural, e perde-se, também, a possibilidade de construção de caminhos da diversidade. Aquilo que temos como acervo e patrimônio da humanidade vivos na gestualidade grávida da cultura trazida pelos alunos, é silenciado. A partir desse quadro, fica o questionamento: em nome do quê estamos abrindo mão dessas riquezas? A apatia, a resposta violenta e o silêncio daqueles que são excluídos continuarão enquanto os adultos não assumirem a responsabilidade pela valorização e permanência no mundo da diversidade cultural que configura o espaço escolar.

6. Relação de artigos por periódicos pesquisados

➤ Caderno CEDES

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. In: **Caderno CEDES**. Vol. 19. Nº 48. Ago/1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos. In: **Caderno CEDES**. Vol. 21. Nº 53. Abr/2001.

➤ Conexões - Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP

AZEVEDO, Aldo A. GONÇALVES, Andréia S. Reflexões acerca do papel da re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade. In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 5, Nº 1, 2007. Pg. 67 – 85.

FREITAS, Patrícia S. de. A interdependência social e a inversão do processo de exclusão: estabelecidos e outsider, quem exclui quem? In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Nº 5, Dez/2000. Pg. 33 – 35.

MERLO, Thiago E. TAVARES, Sérgio F. Cultura corporal e pensamento social brasileiro: modelo contemporâneo e dialéticas. In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 4, Nº 1, 2006. Pg. 64 – 74.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação Física e diversidade cultural: um diálogo possível. In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 5, Nº 2, 2007. Pg. 20 – 31.

PINTO, Rubia-mar N. A educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de "estátuas pensantes". In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 2, Nº 2, 2004. Pg. 18 – 41.

RODRIGUES, Rogério. Sociedade, corpo e interdições: Contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. In: **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, Vol. 0, Nº 4, 2000. Pg. 72 – 77.

➤ Currículos sem fronteiras

GÓMEZ, William Moreno. El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 9 Nº 1. Jan-Jun/2009. Pg. 159 - 179.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 1 Nº 2. Jul-Dez/2001. Pg. 117 - 130.

LIMA, Francis Madlener de. DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e Gênero nas práticas escolares de Educação Física. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 7 Nº 1. Jan-Jun/2007. Pg. 243 - 252.

MACEDO, Elizabeth. Currículo política, cultura e poder. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 6 Nº 2. Jul-Dez/2006. Pg. 98 - 113.

NEIRA, Marcos G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 8 Nº 2. Jul-Dez/2008. Pg. 39-54.

NUNES, Mário Luiz F. RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 8 Nº 2. Jul-Dez/2008. Pg. 55-77.

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

➤ Educação e Realidade

CESAR, Maria R. de A. DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do *fitness*. In: **Educação e Realidade**. Vol. 34 Nº 2. Mai-Ago/2009. Pg. 119-134.

PINTO, Fábio M. VAZ, Alexandre F. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. In: **Educação e Realidade**. Vol. 34 Nº 2. Mai-Ago/2009. Pg. 261 – 275.

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

CARDOSO, Celisa Laureano P. Estudo de caso - Educação corporal individualizada. In: **Pensar a Prática**. Vol. 7 Nº 1. Mar/2004. Pg. 1 – 10.

DAOLIO, Jocimar. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: **Pensar a Prática**. Vol. 8 Nº 2. Jul-Dez/2005. Pg. 215-226.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. BANDEIRA, Lílian B. JORGE, Antonio C. A educação do corpo em ambientes educacionais. In: **Pensar a Prática**. Vol. 8 Nº 2. Jul-Dez/2005. Pg. 141 – 161.

GONÇALVES, Andreia S. AZEVEDO, Aldo A. A re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. In: **Pensar a Prática**. Vol. 10 Nº 2. Jul-Dez/2007. Pg. 201 – 219.

GRANDO, Beleni S. Corpo e Cultura: A educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade em Bororo em Meruri-MT. In: **Pensar a Prática**. Vol. 8 Nº 2. Jul-Dez/2005. Pg. 163-179.

NEIRA, Marcos G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. In: **Pensar a Prática**. Vol. 11 Nº 1. Jan-Jul/2008. Pg. 81 – 89.

OLIVEIRA, Marcus A. T. de. OLIVEIRA, Luciane P. A. de. VAZ, Alexandre F. Sobre corporalidade e escolarização: Contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. In: **Pensar a Prática**. Vol. 11 Nº 3. Set-Dez/2008. Pg. 303 – 318.

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

➤ Revista Brasileira de Ciência do Esporte

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

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

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

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

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

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

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

➤ Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes

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

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

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

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

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

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

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

➤ Revista Motriz - Revista de Educação Física - UNESP

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

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

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

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

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

- BETTI, Mauro. Um saber com sabor: 'Da Cultura do Corpo', de J. Daolio. In: **Revista Motriz**. Vol. 1 N° 2. Dez/1995. Pg. 140 - 141.
- CESANA, J. DRIGO, A. J. A Educação Física e as Novas Visões de Corpo. In: **Revista Motriz**. Vol. 11 N° 1 (Supl.). Jan-Abr/2005. Pg. S7-S200.
- COHEN-GEWERC, Elie. Experiencing the Body in Order to Enrich the Spirit. In: **Revista Motriz**. Vol. 9 N° 1. Jan-Abr/2003. Pg. 7 – 14.
- DAOLIO, Jocimar. A Cultura da Educação Física Escolar. In: **Revista Motriz**. Vol. 9 N° 1 (Supl.). Jan-Abr/2003. Pg. S33 – S37.
- GAMA, C. O. G. GAMA, G. O. G. OLIVEIRA, J. .L. O. ROSADO, D. G. R. PINHO, L. C. P. Michael Foucault e as condutas para o corpo do sucesso. In: **Revista Motriz**. Vol. 15 N° 2. (Supl.1) Abr-Jun/2009.
- GOELLNER, Silvana V. Imperativos do ser mulher. In: **Revista Motriz**. Vol. 5 N° 1. Jun/1999. Pg. 40-42.
- LAVISOLO, Hugo. Da educação física escolar intelecto emoção e corpo. In: **Revista Motriz**. Vol. 8 N° 3. Set-Dez/2002. Pg. 99-103.
- MARTINS, Paulo H. As encruzilhadas do corpo. In: **Revista Motriz**. Vol. 5 N° 1. Jun/1999. Pg. 9.
- NICOLINO, Aline da S. A emergência de uma cultura corporal disciplinadora ou uma proposta de inovação ao corpo civilizado? In: **Revista Motriz**. Vol. 15 N° 2. (Supl. 1) Abr-Jun /2009. Pg. S1-S456.
- NOVAES, Caio R. B. Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física. In: **Revista Motriz**. Vol. 15 N° 2. Abr-Jun/2009. Pg. 383-395.
- OLIVEIRA, R.C. Educação física, ensino e diversidade cultural. In: **Revista Motriz**. Vol. 11 N° 1. (Supl.) Jan-Abr /2005. Pg. S7-S200.
- PINTO, Júlia P. M. de Souza. JESUS, Adilson N. de. A Transformação da Visão de Corpo na Sociedade Ocidental. In: **Revista Motriz**. Vol. 6 N° 2. Jul-Dez/2000. Pg. 89-96.
- RODRIGUES, Rogério. A formação cultural e o ensino de Educação Física na escola. In: **Revista Motriz**. Vol. 15 N° 2 (Supl.). Abr-Jun/2009. Pg. S1-S456.
- SILVA, Larissa R. F. da. CRUZ, Karin G. P. D'Azevedo. NUNES, Mario L. F. Culto e ideal de corpo nos currículos de Educação Física. In: **Revista Motriz**. Vol. 15 N° 2. (Supl.) Abr-Jun /2009. Pg. S1-S450.
- SIQUEIRA, Adilson. O corpo desconstruído: argumentos para uma abordagem desconstrucionista da corporeidade. In: **Revista Motriz**. Vol. 11 N° 2. Mai-Ago/2005. Pg. 89-98.

6.1 Fontes Bibliográficas

Caderno CEDES.

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

Vol. 19 N° 48. Ago/1999.

Vol. 21 N° 53. Abr/2001.

Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

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

Nº 5. Dez / 2000.
Vol. 0 Nº 4. 2000.
Vol. 2 Nº 2. 2004.
Vol. 4 Nº 1. 2006.
Vol. 5 Nº 1. 2007.
Vol. 5 Nº 2. 2007.

Currículo sem Fronteiras.

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

Vol. 1 Nº 2. Jul-Dez/2001.
Vol. 6 Nº 2. Jul-Dez/2006.
Vol. 7 Nº 1. Jan-Jun/2007.
Vol. 8 Nº 2. Jul-Dez/2008.
Vol. 9 Nº 1. Jan-Jun/2009.

Educação e Realidade.

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

Vol. 34 Nº 2. Mai-Ago/2009.

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

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

Vol. 7 Nº 1. Mar/2004.
Vol. 8 Nº 2. Jul-Dez/2005.
Vol. 10 Nº 2. Jul-Dez/2007.
Vol. 11 Nº 1. Jan-Jul/2008.
Vol. 11 Nº 2. Mai-Ago/2008.
Vol. 11 Nº 3. Set-Dez/2008.

Revista Brasileira de Ciência do Esporte

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

Vol. 22 Nº 3. Mai/2001.
Vol. 23 Nº 2. Jan/2002.
Vol. 24 Nº 2. Jan/2003.
Vol. 25 Nº 1. Set/2003.
Vol. 26 Nº 3. Mai/2005.
Vol. 27 Nº 3. Mai/2006.
Vol. 29 Nº 3. Mai/2008.

Revista Eletrônica Lecturas en Educación Física e Deportes

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

Nº 13 Ano 4. Mar/1999.

Nº 33 Ano 6. Mar/2001.
Nº 36 Ano 7. Mai/2001.
Nº 116 Ano 12. Jan/2006.

Revista Motriz - Revista de Educação Física – UNESP.

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

Vol. 1 Nº 2. Dez/1995.
Vol. 5 Nº 1. Jun/1999.
Vol. 6 Nº 2. Jul-Dez/2000.
Vol. 7 Nº 1. Jan-Jun/2001.
Vol. 8 Nº 3. Set-Dez/2002.
Vol. 9 Nº 1. Jan-Abr/2003.
Vol. 9 Nº 1 (Supl.). Jan-Abr/2003.
Vol. 11 Nº 1 (Supl.). Jan-Abr/2005.
Vol. 11 Nº 2. Mai-Ago/2005.
Vol. 15 Nº 2. Abr-Jun/2009.
Vol. 15 Nº 2. (Supl.1) Abr-Jun/2009.

7. Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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