

**FRANCISCO EMÍLIO DE MEDEIROS**

**CONCEPÇÕES DE CORPO EM LIVROS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Uma leitura em obras de autores brasileiros publicadas nos anos 80 e 90.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**1999**

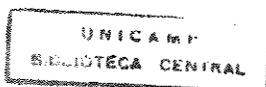
**FRANCISCO EMÍLIO DE MEDEIROS**

**CONCEPÇÕES DE CORPO EM LIVROS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Uma leitura em obras de autores brasileiros publicadas nos anos 80 e 90.**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre.  
Curso de Pós-Graduação em Educação Física,  
Faculdade de Educação Física,  
Universidade Estadual de Campinas.  
Orientadora: Dra. Silvana Venâncio

**CAMPINAS**

**1999**



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V.	
IMPRESSO	38066
PERC.	229/99
Cc	<input type="checkbox"/>
NO	<input checked="" type="checkbox"/>
PREGO	11.00
DATA	16.07.99
N.º CPD	

CM-00125540-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF – UNICAMP

M467c Medeiros, Francisco Emílio de  
 Concepções de corpo em livros de Educação Física: uma leitura em obras de autores brasileiros publicados nos anos 80 e 90 / Francisco Emílio de Medeiros.— Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador: Silvana Venâncio  
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Imagem corporal. 2. Educação Física-Livros didáticos. I. Venâncio, Silvana. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por FRANCISCO EMÍLIO DE MEDEIROS e aprovada pela Comissão Julgadora em 04 de março de 1999.

Data: 31/5/1999

Assinatura: Silvana Carneiro

Orientadora

## AGRADECIMENTOS

À professora Silavana Venâncio, pela orientação, pelo carinho e pela insistência de que a atividade acadêmica deve pautar-se numa ética científica de respeito as diferenças.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudo – indispensável para a realização do curso.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela “liberação” de minhas atividades profissionais, igualmente, indispensável para concecução dessa pesquisa.

Ao Marcos e Jane pela acolhida dos primeiros dias em Campinas.

Aos professores João Freire e Wagner Moreira pelas críticas e sugestões por ocasião do exame de qualificação.

Ao professor Kunz pela “pulga atrás da orelha”.

Aos colegas de curso – lembrança de bons momentos pensando a Educação Física.

À Tânia pela atenção dispensada quando de dúvidas burocráticas no transcorrer do curso.

À Ana, Gilberto, Maria, Batista, Sônia, Renato, Rogério que, nos momentos de digitação do texto, tornaram-se colaboradores desse trabalho.

À Marta pela paciência, pelo carinho e pela sua contribuição teórica fundamental, principalmente nos momentos finais desse estudo. Muito obrigado!

À Maria e João, meus pais.

## SUMÁRIO

**Resumo**

**Abstract**

<b>1.Considerações iniciais.....</b>	<b>01</b>
<b>2.Contornos teóricos do estudo.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1.Educação Física no Brasil: breve caracterização dos debates nos anos 80 e 90.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.Educação Física escolar: tópicos dos debates nos anos 80 e 90.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3.A temática corpo na produção teórica da Educação Física nos anos 80 e 90.....</b>	<b>38</b>
<b>3.Descrevendo a trajetória da pesquisa.....</b>	<b>49</b>
<b>4.Concepções de corpo em livros de Educação Física.....</b>	<b>53</b>
<b>4.1.Leitura dos livros selecionados.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2.Ideografias dos livros.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3.Quadro síntese das concepções de corpo na literatura estudada.....</b>	<b>100</b>
<b>4.4.Leitura dos dados.....</b>	<b>105</b>
<b>5.Considerações finais.....</b>	<b>111</b>
<b>6.Referências bibliográficas.....</b>	<b>114</b>

MEDEIROS, Francisco Emílio de (1999). **Concepções de Corpo em Livros de Educação Física: uma leitura em obras de autores brasileiros publicadas nos anos 80 e 90.** (Dissertação de Mestrado). Campinas: FEF/UNICAMP.

ORIENTADORA: Dra. Silvana Venâncio

## RESUMO

Este estudo situa-se na linha de pesquisa Pedagogia do Movimento, pertencente a área de concentração Educação Motora, desenvolvido no Mestrado em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Caracteriza-se como uma investigação exploratória que adquiriu a forma de pesquisa bibliográfica, tendo por objetivo verificar que concepções de corpo perpassam na literatura recente da Educação Física – publicada entre os anos 80 e 90 no Brasil. Para tal, por meio de uma amostragem do tipo não probabilística por acessibilidade, foram selecionados dez livros escritos por autores brasileiros no período delimitado. O passo anterior à leitura desses livros foi a construção de contornos teóricos para o estudo, no qual procurou-se focalizar os debates ocorridos na área nas duas últimas décadas, principalmente os concernentes às questões em torno do processo de crise e redimensionamento e, igualmente, os seus desdobramentos na Educação Física escolar e na produção teórico-acadêmica referente à temática corpo. Ulterior à leitura dos livros construiu-se ideografias das obras, culminando com um quadro síntese, revelador do discurso do corpo na literatura estudada e demonstrativo do estágio atual de desenvolvimento dessa temática na Educação Física brasileira.

Palavras-Chaves: Concepções de corpo; Livros de Educação Física.

MEDEIROS, Francisco Emílio de (1999). **Body Conceptions in Physical Education: a reading in works of Brazilian authors published in the 80's and 90's.** (Master Dissertation). Campinas: FEF/UNICAMP.

ADVISER: Dr. Silvana Venâncio

### ABSTRACT

This study draws a research on the Movement Pedagogy, which belongs to the concentration area of Motor Education, developed in Physical Education Master at State University of Campinas. It is characterized by an exploratory investigation that acquired the shape of a biographical research, aiming to verify that body conceptions are in the recent Physical Education – published between the 80's and 90's in Brazil. It was made through a sample of a non-probabilistic type by accessibility, where it was selected ten books written by Brazilians authors at the time delimited. The previous reading of those books was a theoretical construction for the study in which was tried to focus the debates that happened in the area at the past two decades, mainly concerning to issues around the crisis and re-dimension processes and, equally, their unfolding at school Physical Education and theoretical-academic production referred to the thematic body. Before reading the books it was built ideographs of the works, related to syntheses chart, which shows the body speech in the studied literature and the present statement level of this thematic in Brazilian Physical Education.

Key-Words: Body Conceptions; Physical Education Books.

## 1. Considerações iniciais

No transcorrer dos estudos de graduação em Educação Física, entre 1986 e 1989, vivenciei muitas inquietações em relação ao processo de formação profissional.

A princípio, essas inquietações correspondiam mais a estranhamentos relacionados aos conteúdos e as dinâmicas de ensino-aprendizagem correntes no curso de graduação. Um exemplo disso ocorreu nas primeiras aulas da disciplina Ginástica-I<sup>1</sup>, quando realizei inúmeros exercícios tipicamente militares, como ordem unida e voz de comando, os quais eram enfatizados pelo professor da disciplina como elementos importantes a serem aplicados futuramente no controle das turmas de alunos, quando fôssemos professores em escolas.

Com o tempo, surgiram outros estranhamentos e um, em especial, gerou uma primeira inquietação, qual seja, a percepção da ausência de relação entre as várias disciplinas da grade curricular do curso. Em outras palavras, o que se ensinava e o que se aprendia nas diferentes disciplinas (bio-fisiológicas, técnico-práticas e psico-pedagógicas) não apresentavam inter-relações; ao contrário, as disciplinas se constituíam mais em blocos fragmentados de conhecimentos a serem assimilados pelos alunos, predominantemente, na forma de memorização de nomes de ossos, músculos... regras e técnicas dos diferentes esportes, bem como exaustivas repetições de processos pedagógicos próprios para a aprendizagem dos gestos técnicos padrões das disciplinas esportivas.

Uma outra inquietação aparece ainda nos primeiros anos do curso, quando passei a dar aulas de Educação Física em escolas infantis, na forma de estágios. E, para ministrar essas aulas,

---

<sup>1</sup> A grade curricular do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina, onde realizei meus estudos de graduação, apresentava o conteúdo de Ginástica distribuído em seis disciplinas.

utilizava-me de inúmeros conhecimentos incorporados das disciplinas do curso, como, por exemplo, um repertório de brincadeiras e jogos da disciplina de Recreação e alguns conceitos básicos e exercícios de psicomotricidade da disciplina Ginástica-II. Entretanto, algumas incertezas e dúvidas sempre emergiam quando avaliava estas aulas, pois julgava-me incapaz de justificar com argumentos convincentes o que realizava em termos educacionais. Quer dizer, inquietava-me com questões do tipo: que conhecimento é esse que ensinamos nas aulas; e qual o sentido do brincar, do jogar, ou da noção corporal como conteúdos de aprendizagem?

Posteriormente, passei por dois momentos relevantes nesse processo de formação profissional, que sinalizaram na direção de uma primeira compreensão para as inquietações até aqui levantadas.

O primeiro momento deu-se numa palestra sobre currículo de graduação em Educação Física, proferida pelo professor Haimo FENZTERSEIRFER, da Universidade Federal de Santa Maria, que, na oportunidade, revelou vários pontos de vista sobre Educação Física na forma de críticas, constatações e também apresentando algumas sugestões para mudanças na formação profissional. Na ocasião, ocorriam por todo o país muitos debates sobre currículo motivados, em grande parte, pela resolução 03/87, do Conselho Federal de Educação, que determinava a reformulação dos cursos de graduação em Educação Física.

Esse professor expôs duras críticas ao modelo brasileiro de ensino superior que, em geral, apresentava uma estrutura curricular de característica técnico-linear, típica do modelo universitário norte-americano, que acentuava a fragmentação do conhecimento e preconizava a especialização. Como alternativa a este modelo, o professor mostrou-se favorável à idéia do currículo aberto, o qual proporcionaria uma autonomia às escolas de Educação Física no sentido de terem mais

liberdade na composição de suas grades curriculares. Desta maneira, por exemplo, expressões da cultura de movimento regionais integrariam os currículos dos cursos possibilitando, assim, uma maior flexibilidade na grade curricular a ponto - inclusive - de os alunos poderem compô-la.

Constatava também que os cursos de graduação estavam alicerçados, predominantemente, nas diretrizes do esporte de rendimento e com uma excessiva carga de disciplinas da área biológica. Em contraposição, postulava que a Educação Física deveria fundamentar-se numa visão antropológica cultural de Homem, fato que poderia ajudá-la a afastar-se de visões reducionistas.

O professor indagava-se, ainda, sobre o que estaria formando o curso de Educação Física, se técnicos, professores ou educadores; questões estas bastante polêmicas naqueles tempos de debates sobre currículo na formação profissional em Educação Física.

A palestra ajudou-me, ainda que de forma superficial, a entender que a ausência de inter-relações entre os componentes curriculares estava condicionada ao modelo de currículo vigente nestes cursos e compreendi, também, que a minha fragilidade teórica para justificar com maior clareza o que acontecia em termos educacionais numa aula de Educação Física era consequência direta da quase inexistência de reflexão pedagógica no interior do curso, com exceção de raras iniciativas de alguns professores, como foi o caso da disciplina de Ginástica-IV, descrita a seguir.

As aulas da disciplina Ginástica-IV, ministradas pelo professor Elenor KUNZ, constituíram-se num segundo momento de experiências significativas e desafiadoras. Essas aulas ocorriam numa atmosfera didática que objetivava desenvolver nos alunos a reflexão e compreensão em torno dos temas abordados.

O professor KUNZ, que acabara de retornar ao país após a conclusão de seu doutoramento na Alemanha, trazia na bagagem idéias que poderiam ser consideradas inovadoras em relação à

Educação Física, procurando transmiti-las no cotidiano de suas aulas. Em termos gerais, estas idéias materializavam-se em críticas e alternativas em torno da Educação Física, do esporte e do movimento humano.

Suas críticas à Educação Física causavam um certo desconforto na maioria dos alunos dessa disciplina, pois instigavam a promoção de uma ruptura com a visão tradicional de ensino corrente no curso; ou seja, esse professor adotava uma metodologia e uma relação professor-aluno pautada primordialmente no diálogo. Assim, propiciava o afloramento de algumas contradições inerentes à Educação Física, fato que era quase inexistente nas demais disciplinas do curso.

Para KUNZ, a Educação Física encontrava-se numa fase de dúvidas em relação a sua identidade, a critérios próprios de justificação e reclamando por novas abordagens para os seus objetos específicos de atuação profissional : o movimento humano e o esporte.

Sua crítica à Educação Física escolar estava direcionada à maneira irrefletida com que o esporte de rendimento impunha-se no contexto escolar, onde notadamente aparece como conteúdo determinante desse componente curricular.

Nessas aulas, de acordo com o professor, os alunos ficam submetidos a uma assimilação do esporte como algo inquestionável, um produto acabado e o movimento humano reduzido a gestos padronizados na forma de técnicas esportivas. Para se contrapor a tal situação, postulava uma compreensão para o esporte como uma realidade socialmente construída pelo Homem; podendo, inclusive, ser questionado e até modificado para atender aos interesses e necessidades de quem o pratica. Já o movimento humano deixaria de ser entendido como apenas um fenômeno físico, para receber uma interpretação que coloque no centro de seu entendimento o indivíduo que o realiza; ou

seja, não separar a pessoa que se movimenta do contexto sócio-cultural em que acontece o movimento.

No seu entender, as aulas de Educação Física escolar deveriam dar especial atenção à tematização do movimento humano tendo – para tanto - o esporte como um importante elemento. Defendia o abandono do processo de ensino-aprendizagem calçado na repetição de padrões motores pré-fixados para uma concepção de ensino pautada na imitação da intenção; quer dizer, advogava a criação de um ambiente pedagógico no qual a temática movimento humano pudesse ser problematizada, integrada ao mundo de movimento dos alunos, podendo, com isso, facilitar a liberação das suas subjetividades. Assim, a aprendizagem das destrezas técnicas do esporte como um fim único a ser atingido seria relativizado e o desenvolvimento das habilidades comunicativas e criativas dos alunos teriam mais espaços no contexto pedagógico.

As aulas da disciplina Ginástica-IV, orientadas pelas idéias aqui expostas, tematizavam os fundamentos básicos da ginástica (saltar, equilibrar, rolar, trepar, balançar...), os quais eram apresentados pelo professor na forma de problemas a serem solucionados pelos alunos. Essa metodologia possibilitava o surgimento de situações de descobertas e propiciava a vasão das idéias e fantasias dos alunos em relação ao movimento humano.

Ao término dessa disciplina, o professor lançou-nos um desafio com a seguinte proposição de estudo teórico: “ - *Gostaria de que vocês pensassem como ensinar o movimento de rolamento numa perspectiva tradicional de ensino, acompanhada de uma análise crítica e, também que elaborassem uma perspectiva de ensino problematizadora para o mesmo movimento.* ”

Baseado nas discussões e vivências realizadas no decorrer das aulas, acrescidas de algumas referências teóricas<sup>2</sup>, elaborei as seguintes proposições de ensino para o movimento de rolamento:

a) Metodologia de ensino tradicional - os alunos aprendem esse movimento por meio da repetição dos gestos motores realizados pelo professor, que segue um modelo padronizado e uma correta técnica de execução. Essa abordagem metodológica decompõe o movimento em várias partes criando, assim, uma sequência de aprendizagem para o rolamento, na qual o aluno executará o movimento em sua totalidade somente ao término da sequência. Essa metodologia apresenta como limite a centralização do processo educativo na figura do professor; fato que contribui para a desconsideração da bagagem de experiências anteriores dos alunos. Outro limite está no caráter eminentemente técnico da aula, que traz como consequência a inibição das dimensões sócio-afetivas da relação professor-aluno, tão importantes para um processo ensino-aprendizagem realmente significativo.

b) Metodologia de ensino problematizadora - nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem se dá num contexto de diálogo entre professor-alunos que, a princípio, estão em níveis diferenciados diante do conhecimento (movimento de rolamento), pois o professor possui uma visão elaborada deste saber, enquanto que os alunos apresentam uma experiência rudimentar, mas ao final do processo os últimos se aproximam da visão do primeiro e este reelabora o seu saber

---

<sup>2</sup>A bibliografia utilizada no estudo contemplou os seguintes livros: CARMO, Apolônio A. do. **Educação Física: competência técnica e consciência política - em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia, UFU, 1985; HOSTAL, Philippe. **Pedagogia da ginástica olímpica**. São Paulo, Manole, 1982; MUNARO, Clarice. **A Educação Física na realidade brasileira**, Florianópolis, UDESC, 1987(mimeo); SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, 1986; SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.

inicial. Essa metodologia pressupõe ainda um problema básico orientador para as diversas ações que ocorrem na aprendizagem do rolamento, no caso traduzido na seguinte questão problematizadora: *como o corpo pode rolar em torno dele próprio?*

Com a devolução dos trabalhos notei que o professor havia sublinhado e colocado uma interrogação na palavra corpo (*como o corpo? pode rolar em torno dele próprio?*), fato este que despertou minha curiosidade, pois me questionei sobre qual seria o significado de tal observação.

Posteriormente, numa conversa com o professor, para que este elucidasse a observação feita, obtive o seguinte esclarecimento: *-Você está separando o corpo do Ser que rola. O Ser que rola é corporal. Por que separar o Ser corporal da sua possibilidade de rolar?*

Nesse momento, percebi que estava diante de uma interpretação nova, de um conhecimento complexo e desconhecido daquela Educação Física que vinha apreendendo até aquele momento no curso de graduação.

Foi nesse instante que notei a contradição colocada no trabalho anteriormente descrito, pois quando estabeleci alguns princípios para uma metodologia de ensino problematizadora do movimento de rolamento e, no afã de estar realizando um trabalho com características inovadoras, influenciado pelas idéias correntes na disciplina, na realidade reproduzi uma concepção fragmentária de Ser Humano, por não considerar o Homem que se movimenta como um Ser corporal uno e indivisível, pelo menos em termos de linguagem. Em outras palavras, coloquei o corpo num plano secundário, valorando-o como coisa apenas instrumental do Homem.

Esta ótica de interpretação para a temática corpo apresentada por Elenor KUNZ<sup>3</sup>, despertou-me para um segundo desafio, agora configurado no interesse em buscar mais esclarecimentos e verificar se havia outros autores na Educação Física que propunham interpretações semelhantes, visto que se tratava de uma novidade, pois a compreensão corrente no curso sobre corpo restringia-se a interpretações ora com base na anatomia, ora na fisiologia e ora na biomecânica, as quais não situavam o Homem em estudo num determinado contexto sócio-cultural. E foi essa visão funcional de corpo que utilizei no estudo em destaque.

Na busca empreendida a outros autores, encontrei o livro de João Paulo Subirá MEDINA, que também colocava uma visão crítica (de grande repercussão nos anos 80) em relação à Educação Física e, particularmente, em relação à temática corpo na perspectiva do ensino.

Nas primeiras páginas do livro *“A Educação Física cuida do corpo e...mente”*<sup>4</sup>, o autor dirá que por conta de um crescente interesse na sociedade por atividades corporais surge a necessidade de se repensar com seriedade a problemática do corpo, isto é, de se repensar o sentido humano dado ao corpo. E isto representa para ele uma tarefa urgente da Educação Física. Para tanto, antecipa sua compreensão do que seja este sentido humano do corpo baseando-se na teoria do filósofo francês Maurice MERLEAU-PONTY, a partir da qual afirmará que *“[...] nós não temos um corpo, antes, nós somos o nosso corpo”* (1989, p.12).

---

<sup>3</sup> Maiores detalhes sobre o pensamento deste professor-autor no período em destaque ler: KUNZ, Elenor. Educação Física: mudanças e concepções. IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v.1, n.10, 1988 e O esporte enquanto fator determinante das aulas de Educação Física. IN: **Contexto & Educação**. Ijuí, n.15, p.63-73, jul.-set. 1989.

<sup>4</sup>O referido livro foi lançado em 1983 e já alcançou 14 edições que correspondem a mais de 40.000 exemplares vendidos em todo o país, conforme informações fornecidas pela editora PAPIRUS.

Esse autor ainda destacaria em seu livro três concepções de Educação Física denominadas de convencional, modernizadora e revolucionária. No seu pensar, a primeira tende a secundarizar o entendimento do tema corpo, pois ocupa-se exclusivamente dos aspectos biológicos do Homem. Já a segunda visa relativizar a compreensão do corpo, na medida em que considera não só aspectos biológicos, mas também aspectos psicológicos do Homem. E, por último, a terceira concepção que interpreta o corpo como sendo o próprio Homem a partir da consideração de todos os seus determinantes, biológico, psicológico e sócio-cultural indissociadamente.

Outro autor encontrado, que se aproximava das interpretações de KUNZ e MEDINA, foi João Batista FREIRE que, com o ensaio “*Rumo ao universo...do corpo*” (1987)<sup>5</sup>, também contribuiu para esse repensar sobre a Educação Física e o corpo nesse período, ressaltando, inclusive, um paradoxo corrente na realidade da Educação Física escolar : “*Das práticas dedicadas à educação corporal , talvez a única acessível aos desassistidos, pelo menos os que vão à escola, seja a Educação Física. Paradoxalmente ao que o nome sugere, não se trata de um trabalho de conscientização do corpo, mas na maioria dos casos, uma prática de repressão corporal.*” (p.53).

FREIRE sugere, por outro lado, que a Educação Física deixe de ser uma técnica de adestrar Homens e torne-se uma técnica por meio da qual estes mesmos Homens vivam seus movimentos com arte.

Sua perspectiva para a tematização do corpo na Educação Física escolar pode ser assim retratada:

---

<sup>5</sup> IN: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. (Org.) **Fundamentos pedagógicos - Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

Correr é uma arte; andar, saltar e jogar são coisas feitas com arte quando os meios utilizados em cada ação podem ser compreendidos. Quando a consciência está presente ao ato, o gesto é feito com arte. Só dessa forma pode ser entendida a Educação Física como prática de educação corporal. Tudo o que ela faz, atualmente voltado para um rendimento a atingir, teria que ser invertido, ao invés de fins, deveria se preocupar com os meios. Quanta diferença há em correr para bater um recorde e correr observando a beleza de cada passo, sentindo as tensões e os relaxamentos de cada músculo, ou percebendo o ar que, entrando pelos pulmões, renova a vida. (FREIRE, 1987, p.54).

Outra contribuição teórica relevante, que me ajudou a compreender um pouco mais o estado da temática naquela época, foi o artigo de Maria Augusta Salim GONÇALVES, “*Reflexões sobre aulas de Educação Física*” (1986)<sup>6</sup>, que trata, basicamente, de alguns aspectos da problemática em foco.

Segundo GONÇALVES, em geral as aulas de Educação Física escolar têm como objetivo principal a disciplinação do corpo, obtida por meio da

[...] realização de movimentos mecânicos isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos à padrões e transmitidos por comandos pelo professor. O tempo e o espaço são predeterminados e fixados pelo professor, bem como as ações motoras a serem realizadas. Estas, em geral, são guiadas por plano racional elaborado unicamente pelo professor, distantes das experiências de movimentos livres que o aluno tem fora da escola. (1986, p.150).

A autora perspectiva uma Educação Física escolar orientada para uma experiência corporal que possibilite o auto-conhecimento dos alunos e que esteja fundamentada numa concepção de corpo entendido como “[...] *a nossa forma de estar no mundo, o centro de nossas*

---

<sup>6</sup> IN: **Revista Kínesis**, Santa Maria, v.2, n.2, p. 145-159, jul./dez. 1986.

*vivências, pois é através do corpo que expressamos o que sentimos e captamos os sentimentos dos outros.” (p.152).*

As interpretações até aqui levantadas da temática corpo nas aulas de Educação Física configuraram o panorama inicial de uma problemática que, dentre outras, acompanharia minha vida acadêmica e profissional; ou seja, continuaria até a conclusão do curso de graduação; perpassaria pelo meu cotidiano de professor de Educação Física escolar e chegaria ao presente como meu problema de pesquisa no curso de mestrado em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Assim, meu problema de pesquisa versa sobre o tema *corpo em livros de Educação Física*. Trata-se de uma leitura empreendida à algumas obras, publicadas entre as décadas de 80 e 90 no Brasil, com o intuito de verificar *que concepções de corpo perpassam por esta literatura*.

Mais especificamente, o estudo objetiva ampliar e aprofundar o conhecimento do desenvolvimento deste problema na história recente da Educação Física brasileira para além do panorama anteriormente retratado, a fim de realizar uma sistematização que resulte num quadro demonstrativo/representativo das concepções de corpo, revelador do estágio atual dessa temática.

A importância de se investigar tal temática está relacionada ao fato de que no período delimitado para a presente pesquisa, as décadas de 80 e 90, houve uma considerável proliferação de publicações referentes à Educação Física escolar.

Segundo TANI (1996), nesse período

[...] a Educação Física Escolar foi colocada na ordem do dia das discussões acadêmicas, não só nas universidades, como também nos eventos científicos e pedagógicos realizados em diferentes pontos do País. Um dos frutos deste período

de maior atenção à Educação Física Escolar é a existência, hoje, de uma quantidade substancial de publicações, das mais variadas abordagens, à disposição dos professores envolvidos com esse segmento profissional. Sem dúvida, algo impensável até a década de 80, em que praticamente toda a literatura provinha de autores estrangeiros, traduzida para o português, sobre temas variados mas nem sempre com implicações diretas para a Educação Física Escolar. (p.11 ).

Portanto, pesquisar nessa “ *quantidade substancial de publicações* ” aquelas obras que direta ou indiretamente problematizam a temática corpo na Educação Física escolar tem a intenção de se traduzir em mais uma contribuição para o cenário de mudanças reivindicadas para esse componente curricular. E, particularmente, servir como mais um instrumento teórico para a consulta daqueles professores que se deparam com esse problema no cotidiano do seu fazer pedagógico.

## **2. Contornos teóricos do estudo**

A intenção deste capítulo é, primeiramente, colocar o debate ocorrido na área de Educação Física nos anos 80 e 90, procurando situar as questões em torno do processo de crise e redimensionamento por ela vivenciado destacando, igualmente, os reflexos deste na sua prática pedagógica e na produção teórico-acadêmica, particularmente em torno da temática corpo. Posteriormente pretende-se utilizá-lo como uma das referências para a leitura dos dados deste estudo.

A fim de poder privilegiar algumas características próprias do discurso da Educação Física brasileira, da Educação Física escolar e da temática corpo na Educação Física, optei por organizá-los em tópicos distintos, embora reconheça os entrelaçamentos existentes entre eles.

### **2.1. Educação Física no Brasil: breve caracterização dos debates nos anos 80 e 90**

Entre os vários autores que se reportam a esse período recente da história da Educação Física brasileira (EFb)<sup>7</sup>, pode-se delinear uma constatação de caráter consensual entre estes, qual seja: inaugura-se uma fase marcada por um repensar, que apontaria para a necessidade de um redimensionamento da EFb no período em destaque.

Com o intuito de evidenciar estas várias contribuições, farei, a seguir, uma síntese do pensar de alguns autores (por mim selecionados) referentes a esta problemática.

OLIVEIRA (1994), em pesquisa na qual analisa textos tidos como os mais significativos e

---

<sup>7</sup> A partir de agora a sigla EFb designará Educação Física brasileira.

representativos do pensamento pedagógico da EFb nos anos 80, afirma - dentre outras considerações - que nessa década a Educação Física teve um avanço qualitativo, tanto em termos da sua prática como em seus pressupostos teóricos.

Para o autor, até essa época, as relações da EFb com as questões sociais eram ora ignoradas ora negligenciadas e isso refletia-se no seu fazer científico, predominantemente pautado em temáticas de ordem técnico-biológica. Essa característica, segundo OLIVEIRA, marca uma Educação Física perfeitamente ajustada à ordem social estabelecida.

Entretanto, o salto qualitativo destacado pelo autor rompe com essa tradição na EFb e faz surgir um movimento renovador que questionaria essa tradição conservadora. Como consequência desse movimento tem-se a aparição de duas perspectivas diferenciadas para a EFb: uma orientada para valores de uma pedagogia do consenso e outra para valores de uma pedagogia do conflito.

Outra consideração ressaltada no estudo de OLIVEIRA como ponto de convergência nos textos analisados e importante para a presente pesquisa diz respeito ao dualismo corpo-mente, qual seja:

Os anos 1980 promoveram uma verdadeira cruzada antropológica contra o dualismo corpo/mente, posição tradicional na Educação Física brasileira. As exceções ficam por conta dos autores engajados no reducionismo fisiológico; aqui, está cada vez mais difícil aceitar o homem como um ser voltado apenas para responder a imperativos biológicos. Estes, desvinculados da sua dimensão política, jamais explicariam uma greve de fome, por exemplo. O corpo humano não é um objeto qualquer, sendo capaz, pelo trabalho criativo e consciente, de produzir alterações nos objetos e nas pessoas com quem interage. Essa acepção de corpo transcende a visão biomecânica que a pedagogia do consenso dissemina, dando ao movimento humano um caráter histórico. (p.183)

CASTELLANI FILHO (1993), insinuando que “a Educação Física não é mais a mesma”, coloca que com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, observado no final dos anos setenta e início dos oitenta, tornaram-se anacrônicas – pelo menos aparentemente – as funções higiênicas, eugênicas e a fomentação de corpos saudáveis, fortes, combativos e produtivos que eram marcas da Educação Física até então. Situa que para o modelo educacional que ora vicejava não era mais interessante a formação do corpo apolítico, acrítico e alienado, bem como, com relação à produtividade, assistia-se a um processo de automação da mão-de-obra, o que fez por secundarizar a importância da construção do modelo de corpo produtivo.

Esse autor diz ainda que “a Educação Física continua a mesma”, explicitando que o corpo não foi abandonado pela lógica capitalista, mas que apenas está sendo focado sob outro prisma, ou seja, de produtor passou a consumidor. Corpos que duplamente se mercantilizam, seja por meio da venda de produtos, marcas e implementos esportivos, seja revestindo-se ele próprio da condição de mercadoria, reificando-se. Afastando-se assim, só aparentemente do corpo produtivo, pois também esse modelo de corpo (mercador/mercadoria) precisa ser eficiente, eficaz e útil para obter sucesso.

CASTELLANI FILHO assinala também o surgimento, nos anos 80, de elementos indicativos de uma nova teoria da Educação Física, na qual a compreensão da atividade corporal tem seu locus situado na dimensão histórico-social do Homem e não mais na biológica.

KOLYNYIAK FILHO (1996) entende que um dos determinantes para o surgimento da fase de crise e renovação da EFb foi de ordem política, pois o regime militar, que comandava os destinos do Brasil desde 1964 com forte autoritarismo e censura, apresentaria - no início dos anos 80 - sinais de decadência que culminariam na conhecida abertura política.

Esta abertura política, ou processo de redemocratização do país, promoveria, entre outros fatos importantes, a anistia política para vários intelectuais, dentre os quais, professores universitários expulsos do território brasileiro pela ditadura militar, bem como aboliria a censura que possibilitaria a publicação de inúmeros livros até então proibidos, já que naqueles tempos de arbitrariedade era comum cercear a liberdade de pensamento e expressão.

Além desse aspecto político, o autor destaca outros dois: o surgimento dos primeiros mestres em Educação Física, oriundos da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, bem como o ingresso de alguns professores em cursos de mestrado de outras áreas, particularmente de Educação.

Esses aspectos aflorariam duas reflexões pertinentes até os nossos dias: a reflexão da Educação Física no contexto da Educação e a Educação Física como área de conhecimento.

KOLYNIK FILHO ressalta ainda, como marco destes primeiros passos reflexivos, o livro *A Educação Física Cuida do Corpo ... e "Mente"*, do professor João Subirá MEDINA, que reivindicaria para a Educação Física uma "crise de identidade" e que sinalizaria para um caminho de mudanças.

Já DAOLIO (1997) retrata os anos 80 destacando a proliferação de discursos referentes ao objeto de estudo da Educação Física e sua aplicação no âmbito escolar.

Para o autor o surgimento neste período de idéias inovadoras na Educação Física é consequência direta dos seguintes fatos: o retorno de professores que se doutoraram no exterior; a implantação dos primeiros programas de pós-graduação; a entrada de professores de Educação Física em cursos de pós-graduação vinculados às áreas das ciências humanas e sociais e a realização de vários eventos como congressos, encontros, específicos para o debate da Educação Física.

DAOLIO refere-se ainda à quantidade e à qualidade das publicações da área antes e depois de 1980. Anteriormente ao período em destaque, as publicações eram escassas e caracterizadas por conter conteúdos, predominantemente, de ordem mais técnico-esportivo e bio-fisiológico, como manuais de treinamento esportivo e cadernos técnicos dos vários esportes. Já as publicações posteriores, além de enfocarem os conteúdos das primeiras, marcam o aparecimento de referenciais teóricos pautados em outras áreas de conhecimento como a Psicologia, História, Sociologia e Pedagogia, resultando num aumento significativo e qualitativo da literatura de Educação Física.

O autor destaca também o surgimento, em 1974, do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), no estado de São Paulo, o qual fomentaria o início de uma atividade científica na área.

Membros do CELAFISCS criariam alguns anos depois, em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Essa entidade realizaria, a partir de 1979, congressos bianuais por todo o país; configurando-se, desde então, num dos fóruns mais concorridos de debates da Educação Física nacional.

Para DAOLIO o auge destes debates deu-se na segunda metade dos anos 80, pois ocorreria nos congressos dessa época um embate, mais ideológico do que propriamente acadêmico, entre duas correntes de pensamento. Uma originária no CELAFISCS e caracterizada por sistematizar uma produção de conhecimentos de cunho preferencialmente bio-fisiológico e antropométrico, que direcionaria os rumos do CBCE até o período destes conflitos. A outra corrente, caracterizada por apresentar uma produção de conhecimentos respaldada em enfoques teóricos de ordem mais

filosófico-sociais<sup>8</sup>, emergiria no cenário do CBCE com muita disposição para disputar e conquistar a hegemonia do colégio. Passaria desde então, a dirigir e orientar o futuro da entidade até os dias atuais.

Duas ilustrações de capa da Revista Brasileira de Ciências do Esporte<sup>9</sup> evidenciam sobremaneira a presença destas correntes na década de 80, quais sejam: a revista de setembro de 1983, volume 5, número 1, traz como ilustração de capa uma bola de futebol com desenhos simbólicos dos vários esportes, mesclados com inscrições de fórmulas de matemática, química e fisiologia, denotando a necessidade de um modelo científico de auto-affirmação da primeira corrente. Por outro lado, a revista de janeiro de 1986, volume 7, número 2, traz como capa uma fotografia de duas crianças aparentando serem oriundas das classes populares, de cócoras, lado a lado e juntas de uma bola velha, marcando uma orientação de conotação mais político-social da segunda corrente diante do CBCE.

Segundo DAOLIO, as disputas entre essas correntes implicariam, posteriormente, numa ruptura na emergente comunidade acadêmica da Educação Física de tal modo que as posições divergentes se tornariam antagônicas chegando, inclusive, a receberem rótulos do tipo tecnicismo versus humanismo, biológico versus social, ou ainda, positivistas versus marxistas, o que criaria obstáculos para um diálogo mais construtivo entre ambas no interior do CBCE. Aliás, uma das consequências desses confrontos foi o afastamento de alguns professores da entidade.

---

<sup>8</sup> Duas razões contribuíram diretamente para a aparição desta segunda corrente: a influência da leitura dos livros do português Manuel Sérgio que chegaram ao país, bem como o retorno daqueles professores de Educação Física que concluíram seus mestrados nas áreas de ciências humanas e passaram a expor idéias inovadoras e contestatórias.

<sup>9</sup> A pertinência de citar estas ilustrações dá-se em decorrência da referida Revista apresentar em suas capas, dos primeiros aos números mais recentes, o símbolo do CBCE como o padrão ilustrativo das mesmas, com exceção de alguns raros números, entre os quais, os dois que aqui destacamos.

Entretanto, cabe ressaltar que o CBCE foi um marco importante desta fase da EFb, pois inaugurou um espaço de debates pautado em bases científicas, diferentemente dos eventos de épocas anteriores nos quais os professores se reuniam, basicamente, para copiar novas receitas no intuito de renovar as aulas de Educação Física escolar.

Hoje, quando o CBCE comemora 20 anos de existência, pode-se dizer que essa entidade colaborou para que a Educação Física se legitimasse socialmente em bases científicas, bem como, possibilitou o surgimento de um movimento de resistência no interior do colégio que promoveu a crítica ao modelo de ciência predominante (caracterizado por pesquisas que se pautam exclusivamente em referenciais das ciências naturais), em favor de uma concepção de ciência mais ampliada. (BRACHT, 1998).

LABORINHA (1992) refere-se à produção científica no campo da Educação Física dizendo que no início dos anos 80 começariam a surgir os primeiros estudos de contra-posição à perspectiva positivista de ciência, caracterizada pelo tecnicismo-cientificista que marcava sobremaneira a EFb. Estes estudos se apoiavam em referenciais humanistas e buscavam desvelar os condicionantes históricos impostos pela concepção anterior, que vinculava a Educação Física a interesses alheios ao dela própria, a serviço de outras instituições, como por exemplo, a médica, a militar e a esportiva.

Segundo a autora, realizar-se-iam nesse período vários estudos que basicamente tinham como característica desenvolver uma crítica da prática realizada pela Educação Física no contexto da sociedade brasileira.

As temáticas desses estudos reveladores, a maioria como pesquisas de pós-graduação, concentravam-se na formação profissional, na prática pedagógica, na análise de documentos oficiais

sobre Educação Física e em análises do esporte como fator determinante das aulas de Educação Física.

TOJAL (1994), ao escrever sobre a crise da Educação Física no Brasil, expõe que na década de 80 surgiram os primeiros textos, encontros científicos, publicações, que se respaldavam em abordagens que iam da ciência à filosofia e todos voltados para a reflexão sobre a natureza, a função, a formação profissional e, principalmente, sobre qual seria o objeto de estudo da Educação Física.

O autor destaca também os debates sobre currículo dos cursos de graduação na área, que teriam como consequência a reformulação curricular oficializada na resolução 03/87, do Conselho Federal de Educação, a qual fixaria as bases de uma nova estrutura curricular para esses cursos, acrescentando inovações como as disciplinas com conhecimentos de cunho humanista, além da criação do bacharelado que ampliaria o mercado de trabalho desse profissional.

SANTIN (1992) volve-se à década de 80 assinalando a aparição de um discurso de denúncias em relação à condição de subserviência da Educação Física, caracteristicamente subordinada aos desígnios de instituições que emprestam-lhe suporte, como a médica, a militar, a esportiva e a escolar.

Esse discurso questionaria a ausência de um estatuto epistemológico próprio da Educação Física, o qual poderia outorgar-lhe identidade e emancipação em relação a sua histórica condição subalterna frente a outros interesses, instituições e áreas de conhecimento.

Conforme o autor, outro aspecto relevante que esse discurso instauraria na Educação Física diz respeito a uma relativa prioridade das reflexões em torno do Ser Humano. Em outras palavras, surgiria uma compreensão de corporeidade como uma realidade humana, um entendimento do

Homem como um Ser corporal que passaria, desde então, a conflitar com as interpretações impregnadas de dualismos e cientificismos reinantes na Educação Física.

KUNZ (1991) volta-se para esse discurso denunciador da EFb dos anos 80 situando-o num nível teórico-crítico e a espera de uma ressonância prática. Para ele, esse discurso não promoveu mudanças significativas no *status quo* da EFb, embora reconheça sua importância para a construção dos caminhos que conduzirão ao surgimento de uma nova Educação Física.

Para o autor, as proposições que se apresentam como “bússolas” para esses caminhos devem considerar dois pontos básicos: a necessidade de se estabelecer uma nova concepção para o movimento humano calçada nas ciências humanas e sociais, bem como de se apontar critérios mais definidos de orientação científica para os referenciais teóricos que pretendem respaldar as elaborações de proposições práticas.

KUNZ (1998), ao refletir sobre o desenvolvimento da EFb, aponta a necessidade de se distinguir três fases distintas de seu desenvolvimento para se poder perceber e compreender, de forma mais clara e profunda, os problemas e propostas com que a mesma se depara na atualidade.

Sendo assim, a primeira fase que destaca é a da Educação Física enquanto Ginástica, ou seja, a gênese desse componente curricular; a segunda como a do Esporte na Escola que, em linhas gerais, se traduziu enquanto base da pirâmide esportiva nacional; e a terceira, de ruptura com o modelo esportivo como fator determinante das aulas de Educação Física.

Quando se refere ao processo que inaugura esta terceira fase KUNZ diz que: *“Quando se começou a pensar no Brasil que as tão abandonadas séries iniciais também deveriam merecer atenção de um profissional da Educação Física, começa-se a despertar para a inadequação do*

*modelo esportivo na forma do treino e da seleção do talento como era e é de forma hegemônica, ainda hoje.” (p.114).*

O autor lembra que as próprias Diretrizes para EFe do MEC proibia, nesse período, a iniciação esportiva para crianças abaixo da quinta série ou com menos de dez anos de idade. Então, diante da questão: *“o que fazer com essas crianças?”*, a solução encontrada (vinda do exterior) foi a adoção da psicomotricidade.

A salvo críticas, o autor coloca que a psicomotricidade *“[...] abriu as portas para importantes mudanças e pressões que se exercem até hoje sobre o forte modelo esportivo na Educação Física Escolar.” (p.114).*

O período de entrada da psicomotricidade na EFb (década de 70) coincide com o surgimento dos primeiros cursos de mestrado na área, os quais possibilitaram, segundo o autor, o desenvolvimento da pesquisa, da produção de conhecimentos próprios para a Educação Física, incluindo-se aí pesquisas relativas ao ensino que, até então, eram quase inexistentes na área.

A partir desse estágio de desenvolvimento o autor coloca que cresce, cada vez mais, o interesse dos profissionais da Educação Física em buscar um maior aperfeiçoamento através de cursos de pós-graduação, especialmente mestrado e, também, em pesquisar sobre as temáticas do ensino da EFe, inaugurando-se uma perspectiva que intenciona de fato vincular a prática pedagógica da Educação Física aos fins mais amplos da Educação.

Nesse desenrolar KUNZ pontua dois fatos que, no seu entendimento, muito contribuíram para o redimensionamento da EFb, quais sejam: as contribuições de professores visitantes alemães na Universidade Federal de Santa Maria, que orientaram muitos profissionais-pesquisadores, hoje

influentes na área; e a busca de conhecimentos dos professores de Educação Física em cursos de pós-graduação nas chamadas áreas humanas e sociais.

Nos anos 90, BRACHT se notabilizará por apresentar vários ensaios publicados em diversos periódicos e anais de eventos realizados na área, referentes às questões da autonomia e da legitimidade pedagógica da Educação Física, bem como às questões pertinentes à identidade epistemológica da área.

Segundo o autor, os estudos que buscam o objeto de estudo da Educação Física, em geral, nem sempre evidenciam que ela é antes de tudo uma *“prática pedagógica”*. E, reconhecê-la como uma prática com tal característica é importante *“[...] para o reconhecimento do tipo de conhecimento, de saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e [...] as disciplinas científicas.”* (1993, p.114).

BRACHT (1997) orienta seu pensamento para afirmar que a Educação Física não constitui uma ciência, mas se nutrirá de fundamentos científicos. *“A Educação Física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal/movimento”* (p.10). Ou seja, para o autor, a Educação Física deve perguntar-se a respeito do movimento humano sob a perspectiva pedagógica.

BETTI (1996) coloca que a discussão acadêmica no âmbito da Educação Física sempre foi presa fácil de dualismos do tipo: Educação Física versus esporte; esporte versus jogo; teoria versus prática, etc.. Acrescenta ainda que, embora a sofisticação teórica dos últimos anos tenha superado alguns idealismos e ingenuidades da década de 80, gerou, em contrapartida, uma nova *“macro-dicotomia”* detectada pelo autor na divisão dos atuais discursos sobre a Teoria da Educação Física

em duas grandes matrizes, quais sejam: Educação Física como área de conhecimento; e Educação Física como prática pedagógica.

Esse autor aponta também como sendo um ponto crucial para a Educação Física a relação entre teoria e prática, pois, em sua visão, a falta de clareza nesta questão é que nos tem levado a muitos equívocos e à permanência de um pensamento dualista.

BETTI, por fim, propõe a criação de uma Teoria da Educação Física. Em suas palavras: *“uma ambiciosa tentativa de criar um outro campo, que resulte da interação dos preexistentes (profissional e acadêmico, pedagógico e científico), e consolidar um habitus de pesquisa e prática na Educação Física que não é nem o do profissional, nem o do cientista, mas um terceiro tipo, que combina, mescla e relaciona os outros dois.”* (p.109)

Esta Teoria da Educação Física sistematizaria e criticaria conhecimentos científicos e filosóficos, receberia e enviaria demandas à prática e às Ciências/Filosofia. Em suma, para BETTI, a Teoria da Educação Física deve ser concebida *“como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão.”* (p.114).

TANI (1998) diz que já é consensual entre os autores da área o reconhecimento da evolução ocorrida nas últimas duas décadas na EFb. Da mesma forma diz que há concordância na percepção de que as mudanças ocorridas na Educação Física se deram, fundamentalmente, no universo acadêmico, permanecendo imune o ambiente profissional. Em outras palavras, onde sua intervenção social acontece de fato essas mudanças ainda não encontraram ressonância. Fato este – o distanciamento entre universo acadêmico e profissional – que tem sido denunciado por inúmeros pensadores da área como sendo um dos maiores problemas enfrentados atualmente pela EFb.

Os aspectos até aqui destacados encerram, por ora, uma caracterização da EFb no decorrer dos anos 80 e 90, os quais são muito significativos para a contextualização da temática da presente pesquisa, pois os livros a serem pesquisados foram gestados nesse período.

## **2.2. Educação Física escolar: tópicos dos debates nos anos 80 e 90**

A Educação Física escolar (EFe)<sup>10</sup>, igualmente no período em destaque, também é alvo de um processo de crise e reformulação pelo qual vem atravessando a Educação Física nacional.

Relembrando o que ressaltou TANI (1996), a EFe entrou na agenda dos debates acadêmicos nas universidades e em muitos encontros, seminários e congressos da área que se multiplicaram em todo território brasileiro. E muitos foram/são os autores destes debates, bem como, várias foram/são as contribuições por eles formuladas, sejam elas em forma de críticas, denúncias e até sugestões de novos rumos para a EFe. Destacarei, a seguir, alguns destes partícipes, tentando evidenciar em cada um as idéias que julgo mais significativas e representativas de suas contribuições nestas discussões.

SOARES (1986) descreveu a realidade da EFe denunciando a inexistência de explicações pertinentes que justificassem a sua presença no contexto escolar, ou seja, que objetivos almeja, qual a sua função e qual a especificidade do seu conhecimento. Ao contrário, constatou a autora que a Educação Física é tida no cenário escolar como uma atividade acessória e secundária e que as atividades corporais vivenciadas na escola encontram-se reduzidas a uma dimensão bio-mecanicista e muito distantes de uma dimensão histórica e social da motricidade humana.

---

<sup>10</sup> A partir de agora a sigla EFe designará Educação Física escolar.

PAES (1996) observa que a EFe encontra-se à margem do projeto pedagógico da escola e, também, que todo o avanço já alcançado em termos de análises críticas e de proposições não tem provocado modificações substanciais no quadro atual deste componente curricular.

MOREIRA (1992), em convergência com as posições dos autores anteriores, pinta um quadro característico da EFe com as seguintes denúncias: “[...] *sem identidade, acrítica, transmitindo e controlando o ritmo das atividades mecânicas, desenvolvendo conteúdo ao sabor de modismos, buscando a perfeição do gesto e descompromissada com o indivíduo e a sociedade.*” (p.204).

O autor entende que o conceito de EFe esteve tradicionalmente, e ainda hoje está, atrelado a valores como ordem, disciplina e imutabilidade.

MOREIRA (1992) perspectiva para a EFe a superação dessa herança mecanicista. Para tanto, vislumbra a partir de conceitos sistêmicos e da teoria da motricidade humana de Manuel Sérgio uma educação motora<sup>11</sup> que tem na motricidade uma de suas bases de sustentação teórica. Esta idéia de motricidade é concebida como “[...] *um processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência. Na motricidade, o físico, o biológico e o antropológico estão presentes.*” (p.207).

Para o autor, a educação motora, nesta perspectiva, poderá conduzir o educando para além do saber fazer, chegando às dimensões do saber ser e, com isso, aproximando-se da possibilidade de resgate da dimensão humana do Homem.

MARIZ DE OLIVEIRA e outros (1988) referem-se à EFe brasileira apontando a necessidade de elaboração de um projeto para esta prática pedagógica com valores mais explícitos e concretos e

---

<sup>11</sup> O autor usa o termo educação motora para diferenciar do termo Educação Física que, para ele, revela uma concepção de homem dualista, enquanto que o primeiro, remete para uma dimensão total de ser humano, mais compatível com a perspectiva que este autor propõe para a área.

que contemple concepções de Homem e de sociedade no sentido de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da educação escolarizada, pois a situação atual da EFe

[...] é antes reflexo da história e do nível de desenvolvimento da Educação Física como área do conhecimento humano e como prática pedagógica em nosso país. Nascida e implantada por obra das Forças Armadas nas primeiras décadas do século, a Educação Física brasileira identificou-se, de início, com o pensamento conservador, com a educação para a obediência e com a rigidez hierárquica. Apenas mais recentemente ocupou-se do questionamento crítico dos seus valores e métodos, de seu embasamento científico e da formação de recursos humanos qualificados, para tornar concreto no plano pedagógico e social os benefícios que propõe em seu discurso. (p.30).

Outro aspecto destacado por esses autores refere-se à legislação brasileira dos últimos anos que – segundo os quais - teve o mérito de valorizar a Educação Física num contexto educacional de tradição, marcadamente, intelectualista.

Entretanto, apontam esses autores que a obrigatoriedade legal gerou entre os professores de Educação Física uma acomodação em relação a tarefa de mostrar o valor cultural deste conhecimento para a sociedade. Limitaram-se a justificar a importância da Educação Física por meio de argumentos pouco consistentes, como, por exemplo, que a Educação Física colabora na formação do “*ser humano integral*”. Isto significou assumir um discurso neutro e abstrato, “[...] *de que ela é sempre benéfica para o indivíduo, não importando por quê, como e em que direção se dá esse benefício. Esta suposta neutralidade acoberta o fato de que o processo educacional se dá numa situação concreta, dirige-se a indivíduos particulares, num determinado contexto histórico.*” (p.31).

BETTI, em vários estudos, realiza uma reflexão relevante sobre a EFe em relação ao processo de formação da personalidade dos educandos.

Esse autor chama a atenção para a dificuldade dos professores de Educação Física que atuam no ensino de 1o. e 2o. graus por não conseguirem explicitar claramente o caráter educativo dessa disciplina; por não saberem argumentar convincentemente sobre qual é a especificidade dos objetivos deste conhecimento no meio escolar. Como resultado, quando realizam esta exposição de finalidades, pecam, em geral, pelo excesso de abstrações e generalizações, como, por exemplo, quando colocam como objetivo da Educação Física o “*desenvolvimento integral da personalidade*” (1992, p.282). Na realidade, segundo Betti, este parece ser mais um objetivo a ser perseguido por todos os segmentos do ambiente escolar, do que tarefa exclusiva de uma única disciplina.

O autor, amparado num conceito de educação como uma instância de formação do Homem para a vida, reivindica a imperiosidade de se abordar a questão dos valores e finalidades na reflexão sobre Educação Física, pois o sistema educacional de hoje está diretamente ligado as seguintes questões desafiadoras: “*Nossos alunos de 1o. grau serão adultos no século XXI; que formação e instrumentos lhes daremos hoje? Que projeto de sociedade temos para eles? Onde se encaixa a Educação Física neste projeto? De que lhes servirá a Educação Física que lhes proporcionamos?*” (1992, p.283).

Diante desses desafios, o autor coloca a EFe frente ao seguinte impasse: se as finalidades da Educação Física se voltam para a formação da personalidade, elas contribuem para a perda de especificidade da Educação Física. E se os objetivos forem orientados diretamente para o corpo, terminam por se distanciar da educação escolar.

BETTI (1992) ilustra esta polêmica citando os estudos dos professores Go TANI e João Batista FREIRE. O primeiro como postulante da educação *do* movimento enquanto tarefa principal da

EFe; o segundo como defensor da educação *pelo* movimento, ou seja, sugerindo o movimento como facilitador de outras aprendizagens.

O autor situa essas duas correntes de pensamento frente ao impasse acima nos seguintes termos:

A educação do movimento atende à necessidade teórica de situar o corpo e as capacidades motoras como centro dos objetivos, mas esquece a personalidade. A educação pelo movimento fica, também teoricamente, mais próxima da ação sobre a personalidade, mas põe em plano perigosamente secundário os objetivos específicos da Educação Física. (p.285).

BETTI (1992), com base nos estudos do polonês DEMEL, sugere um caminho que faz a Educação Física convergir, simultaneamente, para a sua especificidade e para a educação, ou seja, sintonizando seus objetivos não diretamente para o corpo, mas indiretamente, por meio da ação sobre a personalidade.

Em outras palavras, segundo esse autor, faz-se necessário conduzir o educando à descoberta dos *porquês* de se praticar uma atividade física. Agindo desta forma, os professores poderão proporcionar o surgimento de atitudes favoráveis a esta prática; conduzir a aprendizagem de comportamentos, de conhecimentos, de compreensão e análise de todas as informações relativas à cultura física<sup>12</sup>; enfim, tocar a sensibilidade do aluno quanto à prática e à apreciação do corpo em movimento.

---

<sup>12</sup> Cultura Física diz respeito as formas culturais de atividade física, como o jogo, o esporte, a dança e a ginástica.

Para BETTI (1994), esta discussão em torno dos valores e finalidades é muito precoce na teoria da Educação Física, mas dois aspectos já despontam como consensuais entre os teóricos da área, quais sejam:

1. Corpo/movimento: a especificidade da Educação Física encontra-se nestes dois conceitos e nas suas inter-relações; ela tem nas atividades corporais de movimento, simultaneamente, seus meios e fins.
2. Acesso à cultura corporal de movimento: a Educação Física escolar deve ser visualizada como um processo contínuo de integração do aluno à esta esfera da cultura (integração de sua personalidade), que deve ser formado para usufruir das formas culturais das atividades corporais (jogo, dança, ginástica e esportes), para produzi-las, reproduzi-las e transformá-las. (p.18).

BETTI (1995) ressalta que a EFe teve um grande amadurecimento nas duas últimas décadas, materializado no surgimento de várias propostas para este componente curricular, elaboradas por professores brasileiros que se orientam por diferentes matrizes teóricas, quais sejam: a proposta desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, a sistêmica e a antropológica.

Cabe salientar que todas estas propostas para a EFe transformaram-se em livros, sendo que alguns conquistaram expressivo sucesso editorial, como o livro de autoria de João Batista FREIRE - Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física - que contempla a proposta construtivista.

RESENDE (1994) propõe encarar a EFe como uma atividade curricular que tem por fim maior tratar pedagogicamente da reflexão e da prática dos conhecimentos e habilidades que constituem a cultura corporal; esta sendo compreendida como os jogos recreativos e esportivos, a ginástica, a dança, o folclore entre outras atividades corporais.

No entender desse autor, a EFe tem como objetivo a promoção de atitudes críticas dos alunos em relação à evolução e às determinações históricas desta cultura corporal, bem como o desenvolvimento das dimensões de ludicidade e de saúde.

RESENDE (1995) levanta ainda, como uma questão específica da EFe, a temática corpo. Para ele o corpo humano não pode ser dicotomizado, pois:

O corpo humano não é um instrumento distinto do homem, mas a sua própria existência no mundo. Ele expõe o ser humano à vida, à doença e a morte; às alegrias e às tristezas; ao imobilismo e a participação; ao conformismo e à luta; constituindo-se numa linguagem viva e universal. Assim, a constituição anátomo-fisiológica não pode ser entendida como uma dimensão independente da totalidade do indivíduo. O ato de se descobrir é, necessariamente, o de descobrir o corpo nas relações objetivas e subjetivas com os ambientes natural, social e cultural. (p.133).

RESENDE (1995) constata também que o desenvolvimento acadêmico-científico da Educação Física brasileira nos últimos anos, particularmente aquelas pesquisas que proclamam intenções inovadoras para a EFe, pouco contribuíram para a superação das condições adversas enfrentadas por aqueles professores que atuam no âmbito escolar.

Para o autor, as reflexões e elaborações acadêmicas devem perspectivar um encurtamento da distância com a esfera de atuação profissional. Para tanto, uma alternativa colocada por RESENDE, visando a superação dessa situação, seria as universidades elaborarem programas permanentes de aperfeiçoamento docente na forma, por exemplo, de convênios com secretarias de educação de estados e municípios.

TANI (1991), quando reflete acerca do futuro da EFe, destaca três elementos que julga como sendo imprescindíveis. São eles: “[...] *a conquista da autenticidade, a mudança de paradigma em relação ao movimento humano e a definição da sua especificidade.*” (p.61).

Quanto ao primeiro elemento, o autor entende que a ausência de identidade tem origem no fato de a Educação Física ter priorizado, ao longo dos tempos, o ensino e a profissão como seus determinantes mais importantes e, em contrapartida, preteriu sua organização enquanto uma área de conhecimento.

Já, quanto à mudança paradigmática em relação ao movimento humano, TANI sugere conceber o Homem como um sistema aberto e o movimento representando a possibilidade de interação com o meio ambiente, também como o promotor da ordenação crescente do próprio sistema.

E quanto a especificidade da Educação Física, o autor ampara-se em conceitos sistêmicos para propor a seguinte alternativa:

Acredito que a aprendizagem sobre o movimento, harmonicamente integrado à aprendizagem do movimento e, portanto, com implicações também sobre a aprendizagem através do movimento, possa constituir-se, no futuro bem próximo, numa solução inteligente para a Educação Física escolar [...] [e para isso] é crucial a estruturação da Educação Física enquanto área de conhecimento. (p.68).

KUNZ (1991) faz sua crítica à EFe atual dizendo que esta nada mais é do que um sistema de opressão com uma função fechada e limitada, caracterizada pelo ensino repetitivo de movimentos padronizados dos esportes normatizados e que desconsidera, em suas atividades, as capacidades de autonomia e de competência social dos alunos.

Em contrapartida sugere uma mudança total nessa disciplina, ou seja, que passe por reelaboraões radicais nas compreensões de esporte, de movimento humano, de processo ensino-aprendizagem e na relação desses elementos com o contexto social e cultural. Enfim, para esse autor, a EFe deve orientar-se por mudanças funcionais abertas, “[...] onde pela aprendizagem de determinadas competências pelo movimento o aluno seja capacitado a ser Sujeito do seu próprio agir.” (p.183).

VAGO (1995), refletindo em torno da questão “Educação Física escolar: temos o que ensinar?”; afirma, a partir de uma análise histórica sobre o que foi e vem sendo a Educação Física no sistema educacional brasileiro, que esse componente curricular tem muito a contribuir para o processo de formação humana que tem lugar no ambiente escolar. Para tanto, entre os indicativos que podem nortear esta prática pedagógica, sugere os seguintes: intervir no sentido de “[...] contribuir para que cada ser humano aproprie-se de sua corporeidade, que se reconheça em seu corpo e que nele reconheça uma possibilidade concreta de viver o seu tempo.” (p.22); bem como, oferecer um conhecimento aos alunos que contribua a sua educação para o lazer.

SOARES (1996), em conferência<sup>13</sup> sobre o conhecimento e especificidade da EFe, coloca que na década de 80 se instaura na área uma crítica – de natureza mais política – que pretende promover a negação do conteúdo da Educação Física, sobretudo do esporte e da ginástica, atribuindo-lhes o caráter de elementos de alienação.

---

<sup>13</sup> Conferência intitulada “Educação Física escolar: conhecimento e especificidade”, proferida na abertura do III Seminário de Educação Física Escolar promovido pelo Departamento de Pedagogia do Movimento o Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, em dezembro de 1995.

Em contrapartida, a autora diz que os anos 90 “[...] trouxeram um olhar mais abrangente aos estudos e pesquisas sobre a Educação Física escolar” (p.10) e os reducionismos de natureza biológica, psicológica e social parecem ter perdido a ressonância no debate da área.

Nesse contexto e sem esquecer o caráter provisório do conhecimento, a autora afirma a retomada da Educação Física como “[...] o lugar de aprender Ginástica, Jogos, Jogos Esportivos, Dança, Lutas, Capoeira.” (p.10).

BRACHT (1996), igualmente versando sobre conhecimento e especificidade na EFe, coloca que, diferentemente dos saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provindos de disciplinas científicas ou de saberes de caráter teórico-conceitual, o saber de que trata a Educação Física encerra uma ambiguidade ou um duplo caráter:

“a) ser um saber que se traduz num saber fazer, num realizar ‘corporal’;

b) ser um saber sobre este realizar corporal.” (p.25).

Diante desse impasse e levando-se em consideração o que se privilegia como saber específico da Educação Física, ou seja, como seu objeto, teremos diferentes soluções.

Segundo o autor, abordagens que defendem como objeto da Educação Física a atividade física ou o movimento humano, por exemplo, se posicionaram “[...] a favor da dimensão ‘prática’ ou o do fazer corporal” (p.25), sendo que este teria repercussões sobre os diferentes domínios do comportamento do ser humano. Assim, neste caso, “[...] o debate se desenvolveu em torno da polarização: educação do ou pelo movimento ou ambos.” (p.25).

Já na perspectiva da cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física (tese defendida pelo autor), “[...] a questão do saber sobre o movimentar-se do Homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido (não é apenas instrumento do professor).” (p.25).

Referente a esta questão ressalta o autor que não se trata de transformar a Educação Física num discurso sobre o movimento retirando o movimentar-se do centro de sua ação pedagógica, como pensaram alguns intelectuais da área. Para BRACHT, o desafio parece ser: “[...] *nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, e, sim, movimentopensamento.*” (p.27).

CAPARROZ (1997), em estudo no qual busca verificar como a Educação Física enquanto componente curricular foi concebida pela produção teórica da área nos anos 80, observa que, de um modo geral, esta produção “[...] *entende a incorporação da Educação Física pela instituição escolar e o seu desenvolvimento como componente curricular, sempre em virtude do seu caráter instrumental, de sua conformação irremediável pela estrutura econômica, política e social, de sua determinação como controle social.*” (p.05).

Como alternativa, visando a busca da identidade perdida, CAPARROZ sugere aprofundar os estudos na produção teórica mais recente da EFe, pois, segundo ele, esses estudos passaram a incorporar a especificidade da Educação Física, ou seja, a cultura corporal ou o movimento humano elaborado culturalmente, o que tem resultado num significativo avanço no sentido de se compreender a Educação Física enquanto componente curricular.

Outro fato importante ocorrido já nos fins dos anos 90 e que cabe aqui destacar, foi o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-98).

O documento PCN-Educação Física, em linhas gerais, coloca uma proposta

[...] que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas. (BRASIL, 1997, p.15).

O documento apresenta elementos históricos e de caracterização da Educação Física no contexto educacional brasileiro, bem como objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas para a viabilização da aulas de Educação Física nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Cabe ainda ressaltar que o documento PCN-Educação Física destaca o trabalho desenvolvido nessa disciplina escolar em relação direta com as compreensões correntes da temática corpo. A importância dada a esse tema é tal que no tópico referente aos conteúdos de Educação Física no ensino fundamental aparece como um bloco de conteúdo a ser tratado nesse nível de ensino, bem como, esboça uma compreensão de corpo entendido “[...] *como um organismo integrado e não como um amontoado de ‘partes’ e ‘aparelhos’, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc.*”(p.46)

Vários autores da área, dentre os quais SOARES (1997) e SOUZA, VAGO e MENDES (1997), em pareceres<sup>14</sup> sobre o documento acima citado, apresentam inúmeros questionamentos, dentre os quais destaco aquele, consensual entre eles, que refere-se ao desprezo com que o documento tratou a produção teórica da área dos anos 80 e 90, ou seja, não se consideraram as publicações e tão pouco se consultaram os “[...] *autores que vêm se dedicando, por exemplo, a*

---

<sup>14</sup> Estes pareceres foram elaborados a partir de solicitação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto.

*estudos históricos, filosóficos, sociológicos, metodológicos, antropológicos da Educação Física como componente curricular.” (SOUZA, VAGO e MENDES, 1997, p.71).*

Outro fato, de igual repercussão no cenário educacional brasileiro nos anos 90, foi a promulgação da Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 26, parágrafo terceiro, estabelece o seguinte caráter para a Educação Física: *“A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 1998, p.28).*

Este novo texto legal extingue o Decreto 69.450/71, que regulamentava a Educação Física no sistema educacional brasileiro até então.

SOUZA e VAGO (1997), em artigo no qual analisam o ensino da Educação Física diante da nova LDB, apontam vários desdobramentos que esta nova orientação legal acarreta.

Particularmente, para o presente estudo, destaquei a passagem em que tratam da questão da obrigatoriedade do ensino da Educação Física. Os autores colocam que na antiga LDB a Educação Física se fazia presente em todos os graus do então sistema de ensino, mas pela nova lei sua obrigatoriedade ficou restrita, como mostra a citação acima, à educação básica (constituída de três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio). Em virtude disso, deixou de ser componente curricular obrigatório da educação superior bem como passou a ser facultativa nos cursos noturnos, o que, na análise dos autores, também é sinônimo de exclusão.

Sendo assim, dentro desse sistema de ensino proposto pela nova LDB, os autores apontam que a Educação Física pode experimentar três processos distintos na escola: um, de inserção curricular (primeira etapa da educação básica - educação infantil, destinada a crianças de até seis anos de idade);

outro, de permanência curricular (no ensino fundamental e médio – segunda e terceira etapas da educação básica) e um terceiro, de exclusão curricular, já aludido anteriormente.

As idéias dos autores aqui esboçadas, evidenciam uma breve amostra do estágio de desenvolvimento teórico da EFe. Elas tem o objetivo, assim como as do tópico anterior e as do subsequente, de auxiliar a leitura dos dados - extraídos do estudo dos livros, focos de minha investigação.

### **2.3. A temática corpo na produção teórica da Educação Física nos anos 80 e 90**

Entre as décadas de 80 e 90 surge na área de Educação Física o interesse por estudos referentes à temática corpo a partir de um enfoque mais sócio-cultural.

Heloísa BRUHNS, em 1984, organizou na cidade de Campinas (SP) um debate envolvendo profissionais de várias áreas de estudo (Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia e Educação) tendo como tema as atividades corporais numa perspectiva multi-disciplinar, que resultou no livro *Conversando sobre o Corpo*.

ALVES (1986), neste debate, na palestra *O Corpo e as Palavras*, afirmou:

O que está em jogo são duas maneiras diferentes de se ver o corpo: num caso, corpo que é simples meio e que é treinado para se transformar num instrumento de luta contra o tempo e contra o espaço. Uma corrida é luta contra o tempo. Já um salto é luta contra o espaço. Num outro, é o corpo reconciliado com o espaço e o tempo, e que não deseja vencê-los, mas apenas usufruí-los. Quem não está em paz com o tempo e o espaço não pode dormir bem... (p.42).

O autor propõe que essa luta do corpo contra o tempo e o espaço sejam substituídas pelo prazer da travessia. Em outras palavras, ele sugere que a Educação Física resgate para a sua prática educativa a vivência do prazer na ação, ao invés do prêmio no pódio como fim último a se almejar .

KOFES (1986), também no mesmo debate, na palestra de antropologia, destaca os estudos do antropólogo francês Marcel MAUSS sobre o tema corpo: *“O corpo aprende e é cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada que o ensina. E, no que ensina o corpo, nele se expressa: no andar, dormir, dançar, nadar, nos gestos, postura das mãos, no jeito de olhar.”* (p.47).

Ainda baseada nos estudos de MAUSS, KOFES diz que o corpo constitui a maior expressão de ser homem, pois no corpo é possível perceber as marcas de cada sociedade nos vários tempos históricos da humanidade.

MEDINA (1987), ao referir-se sobre o corpo humano na nossa cultura, enfatiza a visão de corpo corrente no senso comum, a qual caracteriza-se por não ir além de um nível de interpretação estritamente biológica, mais especificamente esta visão dominante na sociedade não ultrapassa os limites das dimensões anátomo-fisiológicas do corpo. Fato que o faz constatar que como conceito e como hábito ainda convivemos com essa visão de corpo.

No entender do autor, esta ótica restritiva de compreensão do corpo limita o próprio entendimento de ser humano. E, em contra-posição, MEDINA propõe que o corpo seja concebido *“[...] como um sistema bioenergético-de-relação, dentro de um contexto ecológico amplo e complexo e em permanente processo de crescimento e desenvolvimento, que busca, enfim, desempenhar a sua missão de produtor e criador de história.”* (p.69).

Com essa concepção de corpo, o autor sugere a superação da visão anterior, assinalando que ela pode ser construída a partir de uma decodificação crítica dos signos que a sociedade tatuou no corpo através da história.

FREIRE (1992) entende que estamos muito longe de vivenciarmos esta concepção de corpo como uma unidade, pois nossas tradição e realidade são as da fragmentação do ser humano. No caso da educação, particularmente da educação escolarizada, o “[...] *corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as idéias não podem ser controladas.*” (p.114). Para o autor, infelizmente, a Educação Física, consciente disto ou não, vem desenvolvendo essa função há muito tempo, ou seja, vem desenvolvendo corpos imóveis, conservadores, rígidos, tensos e frios, enfim, praticando a disciplina dos corpos.

Segundo FREIRE, uma função oposta a esta, ou seja, quando a Educação Física passar a praticar a liberdade dos corpos, então ela sairá de uma posição de não importância para uma de muito incômodo no interior da escola, pois estará questionando um dos princípios de sustentação da instituição escolar, qual seja: aquele que diz que só se aprende sentado.

Para FREIRE (1994), a Educação Física

[...] é o ramo pedagógico que deve educar as pessoas para se saberem corpo, perceberem-se enquanto corpo. [...] Creio que este deve ser um dos grandes temas da educação neste final de século XX. Parece-me que, pela primeira vez, o corpo é levado em conta seriamente, apesar de as preocupações ainda circularem em meios exclusivos, como nos congressos, nas universidades, em classes sociais privilegiadas. Ainda não chegamos às classes populares. Essas classes, que sempre falaram com o corpo, fazem do ato corporal seu trabalho, mais para assegurarem o conforto de outras classes sociais do que o seu próprio. (p.40).

O autor defende para a Educação Física uma abordagem de intervenção social no sentido de despertar a consciência da corporeidade nas pessoas. Diz ainda que esse acordar de consciência não é tarefa fácil, ao contrário, é tarefa muito complexa o ensinar-aprender na perspectiva da compreensão, pois:

É muito difícil levar as pessoas à tomada de consciência. Ser consciente é conseguir presenciar, como testemunha, algum acontecimento. Ser consciente do próprio corpo é ser testemunha dos acontecimentos que envolvem o próprio corpo. Ou seja, é preciso ser capaz de ver a si mesmo. Como? Isso é possível quando, através do conflito e da necessidade de o superar, leva-se o acontecimento para o plano da reflexão, onde as coisas, inclusive nós mesmos, podem ser vistas. (p.42-3).

FREIRE acredita que os caminhos da Educação Física e da educação corporal em particular deverão apontar para a importância da educação para o mundo da sensibilidade, para a tomada de consciência dos homens enquanto corporeidade.

SANTIN (1992), propõe um esforço no sentido de se repensar a Educação Física a partir da idéia do homem inteiro, ao invés do homem entendido como uma justaposição de partes. E mais, para ele a Educação Física a ser inventada deve inspirar-se na idéia do corpo vivo e lúdico, dimensões humanas que devem ser percebidas no acontecer da vida que se dá a cada instante.

MORAIS (1992), no mesmo trilho de idéias acerca da consciência corporal, reafirma o princípio de unidade, de inter-dependência existente entre corpo e consciência.

[...] afinal, já não é lícito reduzirmos a noção de consciência à de raciocínio, uma vez que o corpo apresenta claramente uma consciência e uma sabedoria que não precisam de raciocínios. Inexiste qualquer *atitude* humana que seja puramente interior ou da subjetividade puramente pensante; *toda* atitude do ser humano é atitude corporal.

Podemos mesmo dizer que mediante nossas reações neuro-musculares é que nos damos conta (pensamento) de nossos conteúdos pessoais até aqui chamados de *interioridade*. Depressão, angústia, medo, como também euforia, otimismo e tranquilidade são todos esses sentimentos detonados na estrutura corporal e então captados por nossa *interioridade*. (p.79).

Para o autor, nossas sensações de angústia, pavor, alegria e tranquilidade apresentam um correspondente corporal resultante de reações bio-fisiológicas, tais como frio nas extremidades, suores nas mãos, dores na musculatura das costas, quedas na pressão arterial e retesamentos musculares, os quais são tão reveladores de nós mesmos quanto a percepção mental destes sentimentos.

MORAIS explica um pouco melhor essa inter-dependência entre corpo-consciência com o seguinte exemplo:

Fervi de raiva; eu parecia ter cobrinhas e faíscas pelo corpo, não me continha, isso em razão de que, na ira, o que se dá é uma super-estimulação interna (ou desinibição), o cérebro emitindo ordens que disparam hormônios excitantes dos batimentos cardíacos, elevadores da pressão arterial e que predis põem a musculatura para o movimento (agressivo). (p.80).

Ao referir-se aos profissionais da corporeidade, afirma que estes só têm duas possibilidades para optarem: ou continuam percebendo o corpo como uma coisa treinável apenas, ou acordam para vislumbrarem a percepção de “[...] *sermos um corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligentemente.*” (p.84). Se a opção for pela segunda alternativa, então estes profissionais devem recusar a facilidade das abordagens mecanicistas e reducionistas de corpo e passarem à aprendizagem de concepções de corpo mais integradoras e indivisíveis do ser humano.

Segundo o autor, esses estudiosos da corporeidade não devem deixar de interessar-se pelo corpo que é objeto de conhecimento dos anatomistas, fisiologistas e médicos. Todavia, não devem, igualmente, reduzir o conhecimento do corpo exclusivamente a esse nível de compreensão, pois tal atitude pode implicar na morte da consciência.

Para tanto, MORAIS sugere o caminho da reflexão, da aprendizagem de concepções de corpo que apontem na direção do corpo-sujeito, ou do corpo vivido; “[...] isto é: o corpo que sou é minha realidade radical porque coincide comigo mesmo; existencializo-o como uma aventura que sou e que é não repetível [...]” (p.86).

MORAIS recorre a Edmond BARBOTIN para ilustrar sua compreensão de homem enquanto corporeidade nos seguintes termos:

[...] meu corpo é o ponto de referência em relação ao qual cada coisa toma seu lugar e torna-se situada; eis-me, pois, transformado em centro de um imenso círculo - o meu *ambiente*: cada raio seu define para mim uma *perspectiva*, e a sua circunferência é o meu *horizonte*. [...] Graças a meu corpo localizado, atraio para mim todos os pontos do espaço: concentro-os, recapitulo-os, interiorizo-os. Em compensação, tomando impulso dessa posição me projeto em direção a todos os pontos do meu horizonte. Graças a esse ritmo o universo inteiro reside em mim, enquanto eu habito todo o universo. (p.85).

MORAIS sinaliza para a busca do corpo espiritualizado, no qual os homens resgatariam sua característica de seres unos, indivisíveis e a caminho de seu íntimo.

MOREIRA (1993) preocupa-se com a questão do corpo na realidade da EFe, na qual o corpo do aluno é concebido como um objeto a ser manipulado a partir de padrões técnicos de movimentos. Para o autor, essa maneira de tratar o corpo do aluno na perspectiva da coisificação normalmente o

conduz somente à realização de flexões, ao invés de proporcionar também as reflexões sobre o seu próprio corpo, desenvolvendo, desta forma, a consciência corporal.

MOREIRA (1994) aprofunda seus estudos sobre o fenômeno da corporeidade contrapondo duas perspectivas: a da tradição antropológica do corpo pensado e a ótica da nova visão antropológica do corpo vivido. Na primeira perspectiva, o corpo está submetido ou aos ditames da razão, ou à supremacia da alma. E o fenômeno corporal concebido desta forma trouxe, até os dias atuais, consequências determinantes, ou seja, compreende-se o corpo, “*naturalmente*”, como

[...] um objeto subalterno à idéia de corpo. O que vale não é a concretude do corpo, mas a idéia de como este corpo está no mundo e o que pode conseguir do mundo. Corpo pensado, corpo objeto. Corpo manipulável pela educação, disciplinado pelos requintes do tempo e em busca do futuro. [...] Corpo abstrato, coisificado, sem sujeito, corpo do homem sem o humano. Esse corpo objeto foi estudado pela ciência através do paradigma cartesiano, onde esquadrinhado, analisado pela lógica formal, deveria apresentar reações previsíveis, numa relação permanente de causa-efeito. Resultado: temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo. (p.54).

Especificamente na área da Educação Física, o autor coloca que o corpo-objeto é preparado de forma mecânica visando obter um desempenho máximo, na perspectiva da construção do corpo perfeito, relegando-se as possibilidades corporais.

Já, a segunda perspectiva de interpretação baseia-se na substituição da idéia de corpo pela concreticidade da experiência do corpo na qual “[...] *o corpo unitário é recuperado através do ser-no-mundo e do ser-ao-mundo.*” (MOREIRA, 1994, p.56).

Esta concepção de corpo, que o autor denomina de corpo vivido, pressupõe que a razão e as sensações constituam expressões do humano do homem, sem supremacia de uma em relação a outra.

DAOLIO (1993) enfatiza o fato de que se olharmos para o tipo de aula que muitos professores de Educação Física ministram nas escolas encontraremos, ainda de forma muito explícita, uma forte tendência para a “[...] a biologização, naturalização e universalização do corpo humano.” (p.49).

Para DAOLIO é importante estabelecer um contraponto a essa dimensão biológica, tão hegemônica e determinante de uma compreensão quase única e unânime da Educação Física, tanto entre a grande maioria dos professores, quanto no senso comum.

O autor sugere o contraponto cultural que não exclui o caráter biológico à medida que estabelece na Educação Física a discussão entre natureza e cultura como faces de uma mesma moeda.

Esta concepção entre natureza e cultura humana apresenta implicações importantes para a questão do corpo, pois, embora os homens possuam uma mesma estrutura biológica, eles se expressam e se desenvolvem de acordo com as influências culturais recebidas.

Respaldao nas idéias do antropólogo francês Marcel MAUSS, DAOLIO afirma que atuar no corpo é intervir na sociedade da qual este corpo faz parte. Por conseguinte, a Educação Física, como prática social que tematiza as atividades corporais na sociedade, deve, segundo o autor, incorporar essa reflexão antropológica e, no contexto escolar, deve estar atenta para a importância cultural de sua prática, já que se propõe “[...] educar os alunos através dos seus corpos [...].” (p.54).

Ainda tecendo considerações referentes a essa perspectiva cultural sobre a temática corpo, DAOLIO acrescenta que é no corpo que estão esculpidas regras, normas e valores de uma dada sociedade, pois o corpo constitui o nosso elo material de vinculação com o mundo em nossa volta.

Um outro estudo a se mencionar é o de CARLINE (1995) que, ao investigar a temática

educação e a corporalidade<sup>15</sup> do educando a partir das idéias filosóficas que mais influenciaram o pensamento educacional brasileiro, constata a predominância de concepções de corporalidade que oscilam entre uma negação do corpo e uma decorrente valorização do espírito; uma afirmação do corpo e uma conseqüente relativização da superioridade do espírito; e uma terceira tendência que busca uma afirmação do homem como ser humano total. Entretanto, segundo essa estudiosa, é perceptível o grau de determinação das duas primeiras concepções no contexto escolar.

Para CARLINE “[...] parece não haver, em termos do pensamento educacional que se manifesta no ensino público de 1o. e 2o. graus, uma assimilação abrangente da corporalidade do educando. E, ainda, que os cursos de formação de educadores no 2o. e 3o. graus não vêm considerando esta questão.” (p.59). Fatos que reafirmam um quadro desolador da questão do corpo na educação de uma maneira geral e nas aulas de Educação Física em particular. Ou, por outra, assinala uma visível fragilidade teórico-prática dos professores que atuam nesses níveis de ensino para lidarem com a temática corpo no âmbito escolar.

A autora aponta, por fim, para a necessidade de se rever a história da educação brasileira desde os seus primórdios até os dias atuais, sob o prisma da corporalidade do educando como caminho possível de revelar o entendimento da percepção limitada que ainda parece predominar no contexto educacional, qual seja, aquele alicerçado em idéias filosóficas ou religiosas que privilegiam as funções intelectuais ou espirituais.

CARMO JÚNIOR (1988) refere-se ao homem enquanto uma realidade corporal, ou seja, “[...] o homem é uma criatura que simplesmente existe, antes de tudo ele está aqui, ele está localizado,

---

<sup>15</sup> CARLINE concebe o termo corporalidade como qualidade do que tem corpo, que é em um corpo material, em relação com o mundo material.

*situado, corporificado aqui.” (p.62).*

Para o autor, uma alternativa para se perceber esta compreensão de homem, para além do simples discurso, está na experiência da descontração.

Entende-se, nessa abordagem, que descontrair é regredir, tanto no sentido fisiológico, quanto psicológico. O que está presente no músculo também está presente na memória. Assim, entende-se que cada corpo possui seu componente histórico. Conseqüentemente, o estado de tonicidade muscular depende da contração e da descontração, numa oscilação permanente de experimentar o movimento e perceber as reações do corpo. É o corpo que se move, é a sua história, suas defesas, sua relação sócio-cultural que está presente numa manifestação real e simbólica. (p.67-8).

CARMO JÚNIOR entende que é possível nas aulas de Educação Física estabelecer a vivência desta idéia de descontração a qual poderá possibilitar *“[...] um contato direto com o outro, via si mesmo, num momento simbolizado pela história tônica da qual o corpo é o representante concreto. A proposta para uma educação do corpo e dos movimentos repousa numa simples iniciativa de utilizar um instante do cotidiano para a descontração.” (p.68).*

O mesmo autor, em estudo onde aborda questões estéticas referentes à intencionalidade da criança na busca da beleza, da ludicidade e da sua expressão corporal enquanto brinca, pontua - parafraseando WALLON - que: *“O corpo da criança é a sua consciência e implica sua mais concreta representação. No mundo da criança, as experiências de movimento definem seu caráter e sua personalidade. Estão presentes em cada gesto, em cada operação de sua corporeidade, como um manifesto que transita ininterruptamente entre o ato e o pensamento.” (1995, p.17).*

Acrescenta ainda que se observarmos uma criança que brinca perceberemos algo curioso: seu estado de espírito coincide com sua concentração no objeto da brincadeira, em outras palavras, sua

corporeidade se torna sua língua. Desta relação, acredita o autor, surge o gestar de uma humanidade vinda do humano e de uma corporeidade vinda do corpo.

NASSER (1990), em estudo no qual destaca o corpo como um mito da Educação Física, afirma que a dicotomia corpo-mente tende a reforçar uma ideologia de servidão, de diferenciação humana, ou seja, estabelece uma hierarquização em que uns são tidos como melhores e por conseguinte dominam; e outros, classificados como inferiores, são servos. Sustenta outrossim, que essa dicotomia que perpassa a história da sociedade ocidental - de Platão a Descartes - alcança a modernidade na qual o sistema capitalista estabelece novos desdobramentos ideológicos objetivando a perpetuação dessa visão fragmentária de Homem.

A autora, em contrapartida, sugere repensar o corpo, concebendo-o como uma unidade dialética corpo-mente, como uma das formas de se buscar a superação da visão dicotômica do Ser Humano, tão impregnada nos valores e ações do Homem ocidental contemporâneo. Para tanto propõe, como elementos construtores dessa unidade dialética no cotidiano da Educação Física, o relaxamento, a sensibilização, o conhecimento da imagem corporal e do eixo crânico-caudal, a expressão corporal livre, o desencouraçamento e a criatividade.

Essa pequena incursão pela produção teórica da temática corpo na Educação Física (nos anos 80 e 90) teve a intenção de mostrar a significativa evolução dos estudos desenvolvidos sobre esse tema na área. Fato que aguça minha curiosidade e respalda meu interesse por pesquisar as concepções de corpo que perpassam em livros de EFe.

### 3. Descrevendo a trajetória da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de tipo exploratório que adquiriu a forma de uma pesquisa bibliográfica. Segundo GIL (1993) e TRIVIÑOS (1994), este tipo de investigação exploratória apresenta como característica relevante a possibilidade de tornar o problema de pesquisa mais familiar e mais explícito dentro da área de conhecimento na qual está circunscrito.

Como a presente pesquisa objetiva basicamente verificar *que concepções de corpo perpassam na literatura recente de Educação Física*, publicada entre os anos 80 e 90, coube, então, como passo anterior à leitura dos livros a serem estudados, proceder a construção de um referencial teórico com o objetivo de subsidiar a leitura dos dados.

O material bibliográfico utilizado na sistematização desta base referencial pautou-se naqueles estudos mais recentes da Educação Física brasileira, principalmente aqueles livros, artigos em periódicos, dissertações e teses que versam sobre a caracterização da Educação Física no período delimitado para a pesquisa (os anos 80 e 90), bem como os que ocupam-se das questões específicas da Educação Física escolar e, também, aqueles que tratam da temática corpo.

A seleção dos livros de Educação Física a serem investigados foi orientada por uma amostragem do tipo não-probabilística por acessibilidade, isto é, de conformidade com GIL (1995), este tipo de amostragem não apresenta “[...] *fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. [...] O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios e qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.*” (p.93-7).

A partir desse pressuposto, o critério básico para a escolha dos livros circunscreve-se nos seguintes parâmetros: livros de autores brasileiros publicados entre as décadas de 80 e 90; livros que apresentam abordagens teóricas diferenciadas para a Educação Física escolar; livros que ocupam-se do tema corpo na perspectiva da Educação Física escolar; e livros que julgo significativos e influentes em meu processo de formação acadêmico-profissional. Cabe ressaltar, entretanto, que os livros escolhidos não precisam se enquadrar necessariamente em todos os parâmetros acima pontuados.

Assim, a amostra recaiu sobre os seguintes livros:

- \*Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade\*\* (1987), de Silvino SANTIN;
- \*Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988), de Go TANI e outros;
- \*Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física (1989), de João Batista FREIRE;
- \*Educação Física: outros caminhos\*\* (1990), de Silvino SANTIN;
- \*Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica (1991); de Wagner MOREIRA;
- \*Educação Física: ensino e mudanças (1991), de Elenor KUNZ;
- \*De corpo e alma: o discurso da motricidade (1991), de João Batista FREIRE;
- \*Metodologia do ensino de Educação Física (1992), Coletivo de Autores;
- \*Transformação didático-pedagógica do esporte (1994), de Elenor KUNZ;
- \*Da cultura do corpo (1995), de Jocimar DAOLIO;

Esses livros, apesar de alguns já terem sido publicados há mais de uma década e seus autores terem avançado em suas idéias, ainda são uma referência importante em concursos públicos para o

---

\*\* Livros organizados na forma de coletânea de textos do autor.

magistério em Educação Física, motivo de resenhas em periódicos da área e, fundamentalmente, foram (e ainda são) uma contribuição relevante para as mudanças em EFe, sem serem manuais ou modelos a seguir-se cegamente; ao contrário, com suas teorias inovadoras estabeleceram (e ainda estabelecem) aspectos teóricos e contradições que impulsionam a reflexão dos valores, da ação, da metodologia e dos pressupostos filosóficos e científicos na prática pedagógica da Educação Física.

MUNIZ (1996), em pesquisa sobre as influências do pensamento pedagógico renovador da EFe, sustenta que o livro, dentre as estratégias utilizadas para disseminar a produção acadêmica junto aos professores de Educação Física que atuam na prática escolar, parece ser na realidade brasileira *“o mecanismo mais eficaz de divulgação e de mais fácil penetração junto aos professores, no sentido de sua auto-formação ou atualização (p.21)*. Além disso, frisa a autora, o livro *“está disponível para aquisição em livrarias ou para consultas em bibliotecas, o que o torna, como opção, o meio de divulgação que reúne melhores condições para veicular informações.”(p.22)*.

Para empreender a leitura dos livros escolhidos pautei-me nos seguintes procedimentos:

- busquei extrair a idéia central de cada livro;
- realizei uma breve exposição da estrutura de cada livro;
- e destaquei as passagens dos livros que enfocam o tema corpo.

Via de regra, os procedimentos anteriores orientaram a leitura da maior parte dos livros da investigação, entretanto, naqueles livros organizados na forma de coletânea de textos do autor, a leitura recaiu sobre um ou mais textos e, em alguns livros, a leitura recaiu apenas em um ou mais capítulos, ou seja, privilegiei somente aqueles textos ou capítulos que julguei serem os mais pertinentes com o foco do presente estudo.

Como passo anterior a esses procedimentos, fiz uma primeira leitura (rápida, porém atenta) intencionando obter uma visão geral de cada obra, bem como, esclarecimentos sobre os autores e conceitos por eles utilizados e por mim desconhecidos.

Ulterior à leitura dos livros efetuei ideografias, partindo exclusivamente das passagens referentes à temática corpo destacadas nas leituras das obras, ou seja, centrei foco nas idéias de denúncia e anúncio em relação às concepções de corpo postuladas em cada livro.

A partir das ideografias elaborei um quadro síntese encerrando um conjunto de idéias significativas das concepções de corpo – à nível de denúncias e anúncios – e, desse, elegi a idéia central.

Por fim, no ponto *Leitura dos Dados*, teci uma breve apreciação sobre o conjunto das idéias centrais apontadas no quadro síntese.

## 4. Concepções de corpo em livros de Educação Física

Dentro do já exposto no ponto anterior, em que descrevo a trajetória da presente pesquisa, farei a seguir a apresentação da leitura dos livros selecionados. Ressalto que a mesma não constitui mero resumo ou resenha dos livros e tampouco pretende ser uma leitura interpretativa, mas sim, tratam-se aqui de recortes das obras com o intuito de se extrair as concepções de corpo que por elas perpassam.

### 4.1. Leitura dos livros selecionados

*\*Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade (Silvino SANTIN, 1987)*

A primeira leitura recaiu sobre o livro do professor Silvino SANTIN, o qual reúne vários trabalhos entre artigos e conferências escritos no transcorrer da década de 80.

No prefácio do livro, Mário Osório MARQUES irá dizer que o professor SANTIN instiga a necessidade da reflexão filosófica, a urgência “[...] de questionamentos sobre a presença e o lugar da Educação Física na escola e sobre a valoração no contexto cultural e na política do corpo humano e seus movimentos expressivos.” (p.7).

Dos vários textos que integram a coletânea destaco dois: *Educação Física – uma abordagem filosófica da corporeidade* e *Educação Física e esportes no terceiro grau (perspectivas filosóficas e antropológicas)*, que no meu entender são os mais significativos em relação à temática corpo.

No primeiro artigo, SANTIN constata que a nossa herança cultural nos acostumou a conceber o homem a partir do espírito, ou da alma, ou da consciência, pois desde

[...] a antropologia teocêntrica de imagem e semelhança de Deus, através do barro e do sopro da tradição bíblica e da sua continuidade de alma e corpo da doutrina cristã; passando pelo antropocentrismo grego, expresso na psique e soma, chegando ao cogito cartesiano do eu penso, logo existo e concluindo com todas as formas de compreensão da oposição entre consciência e corpo, somos sempre levados a pensar o homem dualisticamente. Dentro desta dualidade, o valor nobre e supremo é reservado à parte espiritual, psíquica ou intelectual. A dimensão corpórea só pode ser considerada numa função serviçal. O corpo, um peso, um empecilho, uma fonte de fraquezas, capaz de animalidades repugnantes. (p.47).

Nesse contexto, salta aos olhos a concepção do corpo como um simples instrumento em relação à psique ou alma, à consciência ou à mente.

Segundo SANTIN, só a partir do Renascimento os ideários religiosos relativos à compreensão de corpo sofrem abalos com o enfraquecimento das antropologias teocêntricas, entretanto perdura a concepção dualista de homem e, por consequência, a perspectiva de um corpo serviçal chega até a atualidade sujeito aos requintes tecnológicos de alienação das ciências modernas.

Como alternativa a este princípio antropológico dualista de homem, que vê o corpo como elemento subalterno, SANTIN propõe que o “[...] princípio do uso do corpo deve ser substituído pela idéia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo. Não são um eu ou uma consciência os proprietários de um corpo do qual se servem e fazem o uso que bem entendem, como qualquer utensílio.” (p.50).

Na sequência o autor, baseado no pensamento de MERLEAU-PONTY, irá afirmar que a corporeidade deve estar envolvida no entendimento da consciência e do eu, pois ambos são corporeidade. Assim, pode-se “[...] explicitar e reformular o princípio antropológico da

*corporeidade, afirmando que o eu se sente e se vive como corpo, em lugar de afirmar que o eu tem um corpo.” (p.50).*

A partir desta base reflexiva, o autor aponta para a necessidade de uma Educação Física que se oriente na direção de um ensino que ajude os alunos a viver e sentir-se corporeidade. Esse objetivo, no entendimento do autor, poderia ser uma espécie de pedra fundamental na Educação Física, pois, para SANTIN, pode-se dizer que:

É na corporeidade que o homem se faz presente. A dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva caracteriza o homem e a distância dos animais. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade. (...) Assim, o homem, em todas as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade do homem se confunde com a corporeidade. (p.50).

A idéia central desse artigo poderia ser resumida na seguinte frase: o homem constrói-se corporalmente.

Já no texto *Educação Física e esportes no terceiro grau (pressupostos filosóficos e antropológicos)*, SANTIN aborda a necessidade de mudanças substanciais nas atividades educacionais da Educação Física e do esporte escolar.

Para tanto, o autor busca traçar alguns tópicos de legitimação social da Educação Física e do esporte para além dos determinismos das inúmeras legislações existentes. Tal busca pauta-se na reflexão filosófica em torno de quatro características primárias do ser humano, quais sejam: *o homem é um ser uno; o homem é um ser que se move; o homem é um ser que brinca; e o homem é um ser que sente.*

Para SANTIN, essas categorias humanas podem muito bem servir de base de justificação e de redimensionamento para a Educação Física no âmbito escolar.

Quanto à primeira característica, *o homem é um ser uno*, o autor propõe que a Educação Física e o esporte recuperem a fisionomia unitária do homem, pois no seu entender, a existência humana está marcada por uma compreensão dualista que concebe o ser humano como eminentemente racional e secundariamente corporal. E, na educação escolar essa perspectiva está fortemente sedimentada, pois a escola se tem caracterizado como o lugar da educação da razão.

Quanto à característica seguinte, *o homem é um ser que se move*, SANTIN ressalta que essa capacidade de mobilidade do ser humano não pode ser interpretada apenas nos limites das atividades mecânicas, pois o movimento humano “[...] não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age, que se movimenta..” (p.77).

A terceira característica do ser humano apontada pelo autor, *o homem é um ser que brinca*, denota a importância da dimensão lúdica para o reencontro do homem com o seu humano.

E, por último, SANTIN assinala a idéia segundo a qual *o homem é um ser que sente*. Para o autor, o homem, ao longo do seu processo civilizatório, foi deixando de ser corpo e, conseqüentemente, perdendo sua sensibilidade. Neste sentido, ele entende que a Educação Física possa, talvez, contribuir para o resgate da dimensão sensível do ser humano, pois, pela sua ótica, urge “[...] aprender escutar-se, ouvir a fala da corporeidade, atender os sinais do sentir. [...] A sensibilidade não se aprende em manuais. Ela cresce existencialmente pelos quadros de

*valorações. Tentar escutar as vozes da sensibilidade que habita em nós poderá ser o melhor caminho de aprendizagem.” (p.86).*

Poder-se-ia dizer, assim, na esteira do autor, que quando o Homem se perceber como um ser uno, corporal, brincante e sensível , certamente estará mais próximo do resgate de sua humanidade.

***\*Educação Física escolar – fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (Go TANI e outros, 1988)***

Este livro traz os resultados de um estudo, de um grupo de professores vinculados à Universidade de São Paulo, cujo objetivo maior foi o de buscar, nos conhecimentos relativos aos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do Homem, uma fundamentação teórica para a EFe, voltada para crianças na faixa etária entre quatro e quatorze anos.

Segundo TANI e outros (1988), esse estudo buscou demonstrar a existência de uma sequência normal de desenvolvimento relacionada ao crescimento físico, cognitivo, afetivo-social, bem como a aprendizagem motora e, especialmente, as inter-relações entre estes processos em crianças da faixa de idade citada para, a partir daí, propor elementos significativos a serem considerados quando da estruturação de propostas curriculares para a EFe.

Respaldados numa revisão de literatura substancial, que passa por estudos clássicos das temáticas desenvolvimento humano, crescimento físico e aprendizagem, TANI e outros, detalham uma série de conceitos básicos referentes a essas temáticas, tais como, o conceito de movimento humano; conceitos referentes a aspectos biológicos do crescimento físico e do desenvolvimento

fisiológico; tópicos de aprendizagem motora e pressupostos da cognição e do desenvolvimento afetivo-social. Todos esses conceitos são expostos na perspectiva das possíveis implicações que podem acarretar para a EFe.

Nesse livro, a temática corpo apresenta-se sob a forma de comportamento motor humano, a partir do detalhamento dos conceitos referidos anteriormente.

Os autores, quando discorrem acerca do conceito de movimento humano, por exemplo, destacam algumas idéias que conduzem a uma referência ambígua relativa ao tema corpo, quais sejam: postulam, por um lado, que para ter um entendimento mais profundo e abrangente do movimento humano a Educação Física deve assimilar e utilizar conhecimentos advindos de pesquisas em áreas como a Ergonomia, Psicologia Experimental, Performance Humana, etc.. Nesta direção de pensamento e baseados em NEWELL, definem o movimento como um deslocamento do corpo e membros no espaço e tempo; um comportamento observável e mensurável, resultante de processos internos de ordem neurofisiológica. Ainda referindo-se aos mecanismos envolvidos na execução do movimento afirmam - em acordo com MARTENIUK, que o ser humano é um processador de informações.

Por outro lado postulam que:

Como nos movimentos executados em Educação Física o comportamento observável é evidente, o sistema muscular ainda é demasiadamente enfatizado. Muitas vezes se cria uma imagem de movimento sem a participação do fator cognitivo ou mental. Desnecessário dizer que esta imagem tem as suas raízes na dicotomia mente e corpo filosófica. Embora a Educação Física defenda a importância da integração mente-corpo, na prática, observam-se várias situações onde ainda predomina a preocupação com o aspecto muscular, com pouca atenção ao desenvolvimento global da criança. É difícil acreditar, por exemplo, que os processos internos responsáveis pela produção do movimento estejam sendo devidamente trabalhados em puras e simples repetições

mecânicas de movimentos, em sessões onde se busca o desenvolvimento de condição ou aptidão física. (p.11).

TANI e outros, quando versam a respeito das implicações do crescimento físico e do desenvolvimento fisiológico sobre as atividades motoras, afirmam que em termos biológicos “[...] o desenvolvimento pode ser caracterizado por três fases importantes para a Educação Física: pré-adolescência, adolescência e pós-adolescência. Até o início da adolescência, o organismo encontra-se biologicamente imaturo e começa a sofrer transformações intensas que se complementarão somente na pós-adolescência.” (p.61).

Já quando tratam do processo de desenvolvimento motor, admitindo o movimento como objeto de estudo e aplicação da Educação Física, postulam os autores que

[...] o propósito de uma atuação mais significativa e objetiva sobre o movimento pode levar a Educação Física a estabelecer, como objetivo básico, o que se costuma denominar aprendizagem do movimento. Na verdade, o reconhecimento do significado de que, ao longo da sua vida, o ser humano apresenta uma série de mudanças na sua capacidade de se mover, e que tais mudanças são de natureza progressiva, organizada e interdependente, resultando em uma sequência de desenvolvimento, traz elementos para a justificativa de uma aprendizagem do movimento. (p.64).

Neste sentido, os autores, ao apontarem como propósito básico da Educação Física escolar o ensino do movimento, sinalizam igualmente para a relevância do conhecimento relativo à aquisição dos padrões fundamentais de movimento.

Tais padrões são classificados, primeiramente, de modo geral, como de locomoção, de manipulação e de equilíbrio, e, posteriormente, de modo mais específico, como o andar, o saltar, o

arremessar, o receber, o rebater, o chutar e o quicar, todos apresentados com descrições que enfatizam suas complexidades em relação ao processo de desenvolvimento humano.

Mais adiante, quando tratam do desenvolvimento cognitivo e suas implicações na atividade motora, TANI e outros, após a exposição de vários modelos de desenvolvimento cognitivo, constataam que na Educação Física ainda persiste a idéia de que, *"[...] na aprendizagem, o ser humano adquire movimentos, daí a tendência a enfatizar a repetição mecânica do movimento; entretanto, evidências têm mostrado que o ser humano, na aprendizagem, adquire habilidades que implicam saber como, quando e onde utilizar movimentos de maneira a atingir eficazmente objetivos estabelecidos intencionalmente."* (p.112).

A interdependência entre cognição e movimento é explicitada quando os autores afirmam que a programação e o controle dos movimentos são atribuições da cognição, sendo que as funções do domínio cognitivo, como por exemplo a maior capacidade de elaboração, planejamento e raciocínio influenciam diretamente no comportamento motor e vice-versa. Ressalvam, por fim, que a Educação Física deve considerar estas importantes relações entre cognição e movimento.

Nas páginas finais do livro, os autores reafirmam que os conhecimentos relativos aos processos de crescimento físico, de desenvolvimento motor, associados aos conhecimentos de desenvolvimento fisiológico, cognitivo e afetivo-social se apresentam como elementos constitutivos muito valiosos quando da formulação de uma metodologia de ensino para a EFe. Segundo estes autores, uma boa metodologia de ensino para a Educação Física no espaço escolar deve considerar, entre outros aspectos, *"[...] as características afetivo-emocionais, níveis de conhecimento, níveis de habilidade e estágio de desenvolvimento fisiológico dos alunos, para que se possam promover atividades motoras condizentes [...]."* (p.136).

Este livro, pode-se dizer, defende a idéia da existência de uma sequência normal nos processos de crescimento físico, de desenvolvimento motor e aprendizagem motora, própria de todos os seres humanos, cabendo à Educação Física aí intervir, com objetivos, métodos e conteúdos que respeitem a complexidade destes processos.

***\*Educação de corpo inteiro - teoria e prática da Educação Física (João Batista FREIRE, 1989)***

Trata-se de uma obra cujo conteúdo pontua reflexões sobre a pedagogia do movimento na escola de primeira e segunda infância. Ou seja, na pré-escola e na escola de 1a. à 4a. séries do ensino fundamental.

O autor apresenta suas reflexões a partir de uma articulação entre a sua prática educativa com crianças e algumas contribuições teóricas de estudiosos como PIAGET, LE BOUCH, WALLON, VYGOTSKY, entre outros.

Nessa associação entre prática e teoria, FREIRE tece críticas rigorosas ao problema da limitação corporal que a escola impõe às crianças a partir do questionamento dos excessos de imobilidade, silêncio, disciplina e obediência predominantes nessa instituição social.

Contrário a essa lógica pedagógica dominante na escola, diz que só é possível aprender no espaço da liberdade, da autonomia para o pensar.

Afirma também que o sistema escolar sofre de uma cegueira crônica quando nega a cultura infantil de ludicidade e, particularmente, do brincar que é uma especialidade própria da criança.

Acredita o autor que uma interação dessa cultura infantil de ludicidade com os conteúdos tradicionais de ensino, abordados numa perspectiva de processo ensino-aprendizagem de

significação e de concreticidade para as crianças, poderá conduzi-las para um pleno desenvolvimento de suas capacidades e, desta forma, emancipá-las continuamente.

Para FREIRE a escola comete um pecado capital ao exagerar nas rotinas de imobilização e disciplinamento das crianças, pois considera seus corpos ativos um estorvo, perdendo com isso a possibilidade de realizar um ensino mais consequente, mais significativo e próximo da realidade delas, já que, nesta faixa etária (da pré-escola e de 1a. à 4a. séries), as crianças vivem suas relações com os outros e com o mundo num plano caracterizado mais pela concreticidade e pela ação corporal. Por esta razão, o autor reivindica uma educação de corpo inteiro para as crianças.

Ao tratar da pedagogia do movimento na escola de primeira e segunda infância, o autor sugere que os professores que atuam nestes níveis de ensino tenham um mínimo de conhecimento teórico sobre atividade corporal e brinquedo; conheçam noções básicas de desenvolvimento motor; entendam a formação do símbolo na criança; conheçam o brinquedo simbólico; saibam da importância do uso da criatividade com relação ao material pedagógico; conheçam aspectos do jogo, da cognição, da motricidade, da competição, da socialização e da afetividade das crianças; enfim, que detenham uma competência teórica que seja capaz de compreender a criança por inteiro e, fundamentalmente, que reconheçam a relevância da atividade corporal das crianças na viabilização de uma aprendizagem significativa no contexto escolar.

Embora admitindo que tanto o professor de Educação Física quanto a professora de sala de aula, de uma maneira geral, estejam longe desta ótica de compreensão, FREIRE entende que as habilidades motoras, bem como, as intelectuais, devem ser desenvolvidas num contexto de ludicidade e de respeito com o universo cultural da criança. Assim, a monotonia, a imobilidade, o silenciamento e o disciplinamento poderão ser revistos na prática de muitas escolas.

Uma importante consequência da revisão das práticas escolares pelos professores, a partir da assimilação das idéias de FREIRE, estaria na revelação de uma característica relevante da aprendizagem significativa, qual seja, a dimensão integrativa entre o fazer e o compreender.

Segundo FREIRE, os professores precisam levar em consideração, quando estão educando crianças, o conhecimento do mundo infantil, pois, conforme WALLON (apud FREIRE): “*A criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la, cabe ao adulto.*” (p.76). Dai a importância de valorizar o conhecimento próprio das crianças ao entrarem na escola como uma das muitas maneiras de tornar a aprendizagem significativa para elas.

Com relação a temática corpo, pode-se encontrar no livro de FREIRE inúmeras passagens que anunciam sua concepção.

Já na introdução, FREIRE enfatiza o seguinte pensamento sobre o corpo no contexto escolar:

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso. (p.13-4).

Em outra passagem, quando se refere à necessidade de se levantar questões e proposições que fundamentem as bases de justificação e legitimação plausíveis para o reconhecimento da Educação Física no ambiente escolar, FREIRE destaca o tema corpo nos seguintes termos: “*O corpo sem dívida tem uma infundável capacidade de educar-se. Não se pode e nem se deve negar,*

*sob pena de continuarmos a prejudicar a educação das crianças, a inteligência corporal, componente fundamental no processo de adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente.”* (p.83-4).

Mais adiante, quando trata das relações entre a Educação Física e as outras matérias escolares, o autor expõe o entendimento corrente de corpo na escola: *“É muito sintomática, por sinal, a visão que a escola tem de mente e corpo. Espacialmente, reserva-se à ‘mente’ a quase totalidade das construções escolares; o espaço para o corpo perde-se entre as salas de aula e de administração. Dá para imaginar a escola como um ser de cabeça imensa e corpo diminuto, um ser, por isso, deformado.”* (p.182).

Mas, é no final do livro, quando aborda dois aspectos contidos na legislação brasileira de Educação Física (mais especificamente, no Decreto Federal no. 69.450/71) - a separação entre meninos e meninas e o espaço do corpo nesta matéria escolar - que FREIRE demonstra os equívocos e os descasos da escola em relação ao corpo.

Sobre a separação entre meninos e meninas, o autor destaca a seguinte situação, comum no meio escolar: *“Dentro da sala de aula, qualquer que seja a disciplina, os alunos assistirão às aulas juntos. Mentes não precisam ser separadas. Corpos, sim, e parece que, para a escola, o aluno só é corpo quando vai para o pátio de Educação Física.”* (p.210).

Com relação ao espaço do corpo em Educação Física, FREIRE, respaldado nos estudos de FOUCAULT sobre disciplina corporal, diz que: *“[...] o espaço da escola, seguindo o modelo de conventos e quartéis, talvez até de prisões, foi-se transformando num espaço celular, o espaço mais econômico dentro da perspectiva de, ao mesmo tempo, vigiar e tornar mais econômica a atividade corporal.”* (p.213).

Assim, conclui o autor, a escola, e nela a Educação Física, vem se orientando mais para uma educação regida por enquadramento disciplinar dos alunos do que uma educação para a liberdade das crianças.

De uma maneira geral as reflexões de FREIRE, neste livro, conduzem para a afirmação de uma convicção: “[...] a criança precisa de uma educação de corpo inteiro” (p.219). E a EFe, nesse sentido, deve trabalhar essa convicção a partir de uma teoria e prática pautadas nos princípios de uma educação *pele* movimento.

#### ***\*Educação Física – outros caminhos (Silvino SANTIN, 1990)***

Esta obra é composta por nove textos, entre eles *Em busca da filosofia do corpo*, sobre o qual concentrei minha leitura para extrair aspectos pertinentes à temática corpo.

O autor inicia seu ensaio dizendo que a história da filosofia mostra que a reflexão filosófica não atribuiu especial atenção à dimensão corporal do ser humano. E mais, SANTIN afirma que os filósofos foram obrigados a pensar o corpo, visto que esta reflexão constituía-se como exigência para o entendimento e explicação da alma.

As questões do corpo percorreram os tempos e chegaram aos dias atuais impregnadas de interpretações dualistas. Em outras palavras, o autor resume este percurso na história da humanidade do seguinte modo: o homem é corpo e alma para o dualismo grego; corpo e espírito para o dualismo teológico e, ainda, corpo e razão para o dualismo cartesiano.

Assim, continua e pergunta-se: como desenvolver uma filosofia do corpo sem cair em concepções dualistas de homem?

Para o autor as possíveis respostas para o desafio colocado por esta questão poderiam começar por um esforço de compreensão e, ao mesmo tempo, de superação das posturas antropológicas dualistas.

Desenhando esse esforço de compreensão e superação, SANTIN, então, realiza uma breve retrospectiva das formulações em torno da temática corpo na história da filosofia, que abrange do pensamento grego até o contemporâneo.

Num primeiro momento, o autor faz referência à imagem do corpo na filosofia grego-latina, que tem como marca maior a presença de valores estéticos e de valores racionais relativos ao corpo humano. Ou seja, os valores racionais como os formuladores e também propagadores de uma idéia de fragmentação do ser humano em alma e corpo, a primeira como a essência dos homens e o segundo como um serviçal sujeito aos desígnios da alma imortal. Por outro lado, os gregos também possuíam valores estéticos que exaltavam a dimensão corporal do homem, expressos nas artes, na mitologia, nos rituais e nos festivais esportivos.

Num segundo momento, SANTIN destaca o surgimento de uma nova visão de corpo impingida pela filosofia moderna. Esta visão é caracterizada pela atitude de emancipar a compreensão de corpo das determinações religiosas e, também, pela atitude de conceber o corpo a partir do conhecimento humano.

Entretanto, para o autor, o que se sucedeu foi um outro enquadramento do corpo, desta vez sob as determinações da ciência, para a qual continua sendo um mero serviçal, “[...] *uma sofrida cobaia dos laboratórios, ou uma simples peça de reposição para as experiências científicas. Em nenhum momento se escuta o corpo vivo e falante. Ele fica silencioso, submetido aos modelos*

teóricos. [...] *O corpo, para a ciência e a técnica, não pode se expressar e falar, ele deve obedecer e marchar.*” (p.53).

Finalmente, num terceiro momento, SANTIN menciona a significação do ser corporal no pensamento filosófico contemporâneo. Os sistemas filosóficos mais atuais admitem os limites da ciência e, ao mesmo tempo, abrem-se para outros modos de conhecer o mundo e, desta maneira, possibilitam a compreensão do corpo a partir das suas múltiplas dimensões e propriedades.

Em seguida, o autor apresenta alguns tópicos que poderiam, no seu entender, constituir os fundamentos de uma filosofia do corpo.

Refere-se, inicialmente, à ordem da natureza, quando expõe a urgência de se tentar conceber o ser vivo a partir da própria vida, pois é “[...] *preciso voltar a escutar o corpo nas suas ilimitadas maneiras de se manifestar.*” (p.55).

Em seguida trata do corpo no conjunto dos organismos vivos, ponto em que realça que a reflexão filosófica contemporânea busca “[...] *reconstruir a imagem do corpo não mais a partir do mundo do espírito ou a partir dos conceitos de racionalidade, mas busca visualizá-la como um organismo vivo.*” (p.56). O objetivo maior da reflexão nesta direção é o de demonstrar que “[...] *a vida se constitui de uma unidade sintética e indivisível.*” (p.57).

Posteriormente SANTIN aborda a recuperação da idéia de corporeidade a qual, no seu entender, deve originar-se de um mergulho na dinâmica da vida para encontrar uma compreensão de corpo humano que resgate a totalidade do homem. E, respaldando-se em MERLEAU-PONTY, diz que este novo trato da corporeidade está estreitamente ligado ao entendimento do homem como *ser-no-mundo*, pois “[...] *O homem é o seu mundo. Mundo e homem não se separam, formam um todo.*” (p.59).

Esse autor aponta ainda que a reflexão filosófica contemporânea, orientada pela concepção de homem como ser vivo e ser no mundo, conduz à idéia de antropologia ecológica, que “[...] despertou a consciência de que existe um determinado dinamismo no universo que precisa ser preservado e protegido das intervenções inadequadas da ciência e da técnica.” (p.59).

Outra reflexão da filosofia contemporânea tratada pelo autor diz respeito à compreensão do corpo diante das questões sociais, econômicas e políticas. Aqui SANTIN destaca as contribuições do filósofo francês Michel FOUCAULT que, em seu livro *Vigiar e Punir* - mais precisamente no capítulo sobre os *Corpos Dóceis* - mostra “[...] os efeitos de todos os processos disciplinares praticados nas escolas, prisões, nos conventos ou nos quartéis. A disciplina é uma arte do corpo, diz FOUCAULT, que não só visa o aumento de suas habilidades, mas, especialmente, visa torná-lo mais obediente para que seja mais útil.” (p.61). Por fim, SANTIN traz para a reflexão sobre as complexas questões do corpo o mito de Narciso<sup>16</sup>, com o qual ressalta a importância da dimensão estética do homem.

O valor primordial, manifesto no mito de Narciso é o culto ao corpo, ele é uma beleza a ser contemplada e admirada. O corpo não é visto como um lugar instrumental da razão, como queriam os filósofos gregos; ele não é também o templo da alma, como proclamam os cristãos; ele também não é a fonte da força de trabalho, como propunha Marx; ele não é uma máquina, como querem os cibernéticos. Ele é arte e beleza. (p.62).

Pode-se dizer, em síntese, que a busca de SANTIN no corpo da Filosofia é a de poder

---

<sup>16</sup> “Caro corpo, eu me abandono a teu poder único. As águas tranquilas me atraem para onde eu estendo meus braços. A esta vertigem pura eu não resisto. Que poderei fazer, ó minha beleza, que tu não queiras?” (VALERY apud SANTIN, 1990, p.62).

demonstrar que o Homem, antes de *ter* um corpo, *é* um corpo.

***\*Educação Física escolar – uma abordagem fenomenológica (Wagner Wey MOREIRA, 1991)***

Este livro corresponde à tese de doutorado deste autor.

Utilizando-se de princípios qualitativos de pesquisa, associados a uma abordagem fenomenológica, o autor busca respostas em sua pesquisa para uma questão básica, assim colocada: “[...] *é possível compreender a ação do Professor de Educação Física na Escola?*” (p.18).

No primeiro capítulo, intitulado *O Fenômeno*, MOREIRA apresenta a seguinte reflexão referente ao tema corpo, que constitui uma das temáticas que intenta compreender a partir do desvelamento da questão fundamental da pesquisa:

Historicamente, o corpo do homem tem sido visto e tratado preferencialmente do ponto de vista da sua anatomia e fisiologia. Nesta ótica, o que se procura transmitir aos educadores interessados na melhoria do corpo e na utilidade de seus movimentos é um corpo humano no seu aspecto físico, em suas formas, na tonicidade de seus músculos e na explicação dos movimentos coordenados desse corpo. Isso faz com que, ao longo desse processo, haja a transformação do corpo, que seria considerado veículo do ser-no-mundo, em um dos objetos componentes desse mundo. Coisificamos o corpo. Despreza-se a experiência do corpo e privilegia-se a idéia de corpo. (p.37-8).

Nessa análise inicial sobre o corpo, o autor associa à sua questão básica outras, como:

*“Será que o corpo trabalhado nas aulas e na visão do Professor de Educação Física é um corpo coisificado? Será que o corpo experienciado é desprezado e o corpo idealizado é valorizado?”* (p.38). MOREIRA, orientando-se pelos estudos do filósofo Maurice MERLEAU-PONTY, esboça a compreensão de corpo que norteia seu estudo, assim colocada: o corpo deve ser concebido como

uma fonte inesgotável de experiências significativas e, por consequência, como a revelação da expressão mais concreta do homem no mundo.

Mais adiante, o autor tece novas considerações sobre o corpo, desta vez com base em algumas idéias do professor Joel MARTINS, a partir do qual expõe que

[...] o corpo sempre foi considerado como um objeto e, conseqüentemente, como existindo uma parte dentro de outras partes. Quando inserimos o corpo no universo dos objetos queremos explicar o funcionamento do corpo.

É esse corpo objeto a forma preferencial do trabalho de disciplinas que compõem um currículo dos Cursos de Educação Física. Vemos a Anatomia explicando o funcionamento dos músculos, a Fisiologia preocupada com os sistemas respiratório e vascular, tudo numa relação causa e efeito ou estímulo e resposta. A consequência dessa visão é que temos uma anatomia e uma fisiologia humanas desligadas da própria natureza do humano como ser-no-mundo e, através delas, como dissemos, explica-se o corpo mas não se compreende esse corpo. (p.48-9).

MOREIRA indaga-se, ainda, sobre qual seria a compreensão de corpo que estaria presente na ação dos professores de Educação Física. Suas suspeitas o fazem crer que nessas aulas prevalece um trato do corpo que se orienta por uma idéia de corpo-objeto, respaldado em justificações puramente causais que têm base na anatomia e fisiologia.

Assim, afirma o autor, o que vem imperando na Educação Física é exatamente a concepção de ciência factual, onde se busca “[...] controlar e fortalecer o corpo através de exercícios planejados, executados e avaliados. Quanto maior o número de exercícios executados, melhor será o resultado; [...] Isto significa que, se em Educação Física estamos interessados em fortalecer o corpo, vamos encontrar um conjunto de causas que sejam eficientes para produzir os resultados desejados.” (p.49).

Em contrapartida, se o trato do corpo for fenomenal, ou seja, tendo como preocupação o entendimento de questões como: “*Quem é esse corpo que está aí? O que é esse corpo que está aí? Como é que ele se mostra para mim?*”, estar-se-ia diante de uma outra maneira de conceber e tratar o corpo nas aulas de Educação Física.

Por último e resumidamente, pode-se dizer que MOREIRA, com seu estudo, desvela na ação dos professores investigados uma predominância geral da compreensão do corpo como um objeto que encontra suas justificações numa ciência factual, empírica, a qual ele contrapõe com uma visão fenomenológica de corpo.

***\*Educação Física: ensino e mudanças (Elenor KUNZ, 1991)***

Esta obra, igualmente à anterior, corresponde aos estudos de doutoramento do autor.

Seu livro está estruturado em duas partes, a saber: a primeira mostra um estudo de caso por meio do qual KUNZ enfoca o ensino de Educação Física em duas escolas, uma pública e outra privada, na cidade de Ijuí (RS) e, igualmente, destaca o *mundo vivido* e o *mundo de movimento* das crianças envolvidas na investigação. Já na segunda parte do estudo, o autor realiza um exercício teórico no qual estabelece os conceitos de educação e de movimento humano, além de apontar algumas orientações visando possíveis mudanças para o ensino da Educação Física.

KUNZ direcionou sua investigação a partir das seguintes inquietações:

[...] como se apresenta, de forma concreta, o ensino de Educação Física no Brasil? Como é possível interpretar o Mundo vivido e respectivo Mundo do Movimento de crianças? E, finalmente, o que existe formalmente, ou de forma informal, das Culturas Tradicionais, cuja base é o Movimento Humano? [...] como se pode desenvolver uma

legitimidade teórica para provocar significativas mudanças na Educação Física? Em quais significações estas mudanças deverão se orientar? (p.15).

Entretanto, é no capítulo denominado *Uma concepção para o conceito de Movimento Humano* que KUNZ reflete em torno da necessidade de uma nova interpretação filosófica e antropológica para o movimento humano e, desta forma, traz significativas contribuições para a temática corpo na EFe.

O autor, ao se questionar sobre o que venha a ser movimento humano constata que na Educação Física as respostas predominantes são originárias de análises com respaldo nas ciências naturais, as quais, em geral, têm interpretado o movimento humano

[...] como um fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma muito simples e objetiva, independente, inclusive, do próprio ser humano que o realiza. A Biomecânica é, neste sentido, uma das maiores responsáveis por esta compreensão/interpretação do Movimento Humano para os esportes. Para ela o Movimento Humano nada mais é do que o deslocamento do corpo ou de partes deste em um tempo e espaço determinado. (p.162).

Segundo KUNZ, este tipo de interpretação, exclusivamente técnica, não abarca a complexa realidade do movimento humano. Ou melhor, para este estudioso da Educação Física brasileira, o predomínio de uma interpretação apenas técnica do movimento humano tem conduzido ao “[...] *interessante fenômeno de que o próprio sujeito que realiza o movimento não mais consegue entender o verdadeiro significado deste seu Se-movimentar*” (p.164).

As implicações dessa compreensão encontram-se materializadas e generalizadas na EFe, numa forma irrefletida do ensino do movimento humano através das destrezas técnicas dos vários

esportes. O ensino assim concebido tem na figura do professor o detentor exclusivo do Sentido/Significado do movimentar-se dos alunos.

O conceito de movimento humano como um fenômeno físico e não como um fenômeno sócio-cultural, encaminhou a reflexão do autor para questionamentos em torno das pré-determinações implícitas neste conceito. E, como respostas às suas dúvidas, verificou que no

[...] pensamento ocidental, percorrido de Platão a Descartes, mais centrado nestes dois, que mais influenciaram um conceito dualista de Homem, configurou-se uma imagem negativa de corpo. Até hoje são conhecidas muitas metáforas que expressavam (e ainda expressam) a imagem de corpo: prisão da alma, instrumento, máquina, etc. [...] Infelizmente, na Educação Física e Esportes a questão do Corpo, numa interpretação sócio-cultural, filosófica-antropológica, ainda não recebeu grande atenção. Prefere-se mesmo dar atenção a este tema no seu aspecto analítico, apenas de forma disciplinar, (pela anatomia, fisiologia, psicologia, etc). [...] Tem-se muito sucesso estudando apenas a forma e a função do Corpo Humano. (p.168-9).

KUNZ, referenciado no autor holandês TAMBOER, traz para o estudo do movimento humano dois conceitos que visam ampliar sua compreensão, que são: os conceitos de corpo substancial e o de corpo relacional.

No primeiro conceito o entendimento de corpo está vinculado ao dualismo antropológico, com raiz na filosofia grega, tendo como consequência principal uma imagem de homem isolado, fragmentado em suas substâncias, onde corpo e alma ou corpo e mente estão delimitados. Ou seja, “[...] o Corpo é visto como Mundo exterior, uma entidade fechada em si, onde o limite – a linha divisória – é constituído pela própria pele. A pele e tudo o que ela envolve constitui o Corpo-substancial. Há nessa concepção uma clara tentativa de separar Homem e Mundo.” (p.170).

Contrariamente, para o conceito de corpo relacional é de capital importância a idéia de relação que passa a ser considerada como algo próprio do corpo. A característica principal deste conceito é que ele fornece “[...] à concepção de *Corpo Humano uma compreensão-de-Mundo-pela-Ação, onde uma rede complexa [...] de relações implícitas se manifestam como relações significativas, confirmando o vínculo inseparável entre Homem e Mundo.*” (p.172).

Na visão de KUNZ, a imagem de corpo substancial acentua a forma e a função do corpo humano bem como admite o homem separado do mundo, enquanto que a imagem de corpo relacional revela a intencionalidade e a possibilidade de ação do homem em íntima relação com o mundo. Nesta última, “[...] o movimentar-se é tão corporal como o pensar, ou como o perceber ou falar, no sentido de que em todos estes casos se pretende referir à concretização de determinadas relações com o Mundo.” (TAMBOER apud KUNZ, 1991, p.173).

Além de TAMBOER, KUNZ busca em outros dois autores holandeses, GORDJIN e BUYTENDIJK, fundamentos teóricos que aprofundam sua reflexão em torno do conceito de movimento humano. Neste sentido, chega a apresentar uma concepção dialógica para o movimento humano que, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um diálogo entre o Homem e o Mundo, em que a pessoa que se movimenta deve ser analisada de forma integral, como Ser Humano, pois “*Não são corpos que correm, saltam e brincam, mas sim Seres Humanos que se-movimentam.*” (GORDJIN, apud KUNZ, 1991, p.174).

Essa interpretação dialógica do movimento humano, pode-se dizer, é a síntese do pensamento de KUNZ.

**\*De corpo e alma: o discurso da motricidade (João Batista FREIRE, 1991)**

Em linhas gerais, esse livro aborda a idéia do corpo como uma totalidade integrada, em que a sensibilidade e a inteligência devem ser pensadas dentro de um mesmo plano. A partir da defesa deste argumento, FREIRE tece críticas às análises reducionistas de Educação Física, em geral fundamentadas numa concepção de ciência restritiva, que insistem na difusão da noção de uma motricidade padrão pensada para um aluno ideal. Em contraposição procura defender sua tese inicial, na qual o ser humano é concebido como um ser total, único e original, a partir do não modelo, da não cópia, mas sim, do real e concreto que são os seres humanos - seres imensamente complexos.

FREIRE organizou o livro em quatro capítulos, a saber: *Novos olhares sobre o corpo; Aprendizizes de complexidade; O método em questão; e Três estudos sobre o sensível e o inteligível.*

A temática corpo perpassa todos esses tópicos até porque o autor busca entender a questão do sensível e do inteligível na ação corporal.

Vejamos um pouco melhor como ele, ao longo do livro, discorre sobre as questões do corpo.

O tópico, *Novos olhares sobre o corpo*, inicia-se com a seguinte afirmação: “*O corpo é sempre ressuscitado. Embora deixado ao largo da história pelo racionalismo humano (que produziu o inteligível sem corpo), ele reaparece sempre, nem que seja na cruz, na fogueira, ou nos campos de batalha. [...] Como corpo nascemos, nos reproduzimos e morremos.*” (FREIRE, 1991, p.21). Esta afirmação do autor é contra o que ele denomina, freqüentemente no texto, de farsa teórica dos argumentos teológicos, filosóficos e científicos que postulam a negação do corpo.

O autor segue reafirmando que somos uma realidade corporal, seres motores, pois “[...] *não existe forma possível de expressão que não seja motora. Pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana.*” (p.26).

Embora o autor considere o Homem como uma unidade indivisível, ele denuncia os reducionismos promovidos pela nossa tradição intelectual, que busca a compreensão do corpo como algo separado da mente, alma ou espírito no afã de afirmar a superioridade destes em detrimento daquele. Numa linguagem poética, o autor diz que apesar disto o corpo continua presente, meio que aguardando nossa lucidez e denunciando nossos equívocos a seu respeito.

Atendo-se mais especificamente ao objeto de seu estudo – o sensível e o inteligível – Freire esclarece que estas categorias, apesar de distintas, não se separam no Homem, ao contrário, uma não é sem a outra, ambas se misturam, se confundem num todo maior que as integram: o corpo. Diz ainda o autor que diante da complexidade humana é uma saída muito cômoda e simples separar o Homem, reduzi-lo a partes que não interagem, pois a realidade humana “*vai muito além dos simplismos reducionistas da tradição clássica.*” (p.36).

Expondo considerações sobre as relações existentes entre corpo e cultura, FREIRE afirma que “*Os limites corporais do homem foram largamente superados pelas extensões corporais criadas pela cultura humana. [...] A cultura humana é, de uma certa forma, a extensão cada vez mais ampla do corpo humano. O corpo que não seria humano não fosse a cultura.*” (p.40).

Quando se refere ao inato e ao adquirido em relação às ações corporais, o autor primeiramente confirma a tese de que todo movimento corporal é inato. Em seguida, coloca que a grande questão a este respeito está na dificuldade em se perceber, em cada movimento corporal,

aquilo que é inato e aquilo que é adquirido. Entretanto FREIRE afirma igualmente, que todo movimento humano é aprendido, pois o Homem, como vimos anteriormente, é um ser cultural, ou seja, que faz cultura com sua ação. Assim, embora possuindo grandes limitações motoras ao nascer, o Homem possui os elementos que irão possibilitar-lhe mediado pela cultura, o desenvolvimento da capacidade de aprender sempre mais. Em síntese e na esteira do autor, poder-se-ia dizer que todo gesto corporal é, ao mesmo tempo, inato e adquirido.

Fazendo uma análise sobre a percepção corrente acerca da questão corporal, ou seja, se as pessoas se percebem enquanto possuidoras de um corpo ou como sendo um corpo, FREIRE constata que a percepção comum é aquela que expressa a dicotomia corpo-mente, isto é, aquela que concebe o corpo como sendo uma propriedade e não como a própria realidade existencial das pessoas. Perceber-se enquanto uma realidade corporal, sentir-se corpo, muda tudo, diz o autor; faz com que as pessoas assumam novas posturas diante da vida. Aponta ainda que fazer com que as pessoas se percebam enquanto corpo é tarefa da EFe e objetivo maior de sua obra.

Para o autor, a questão corporal está na ordem do dia. *“Nunca, que eu saiba, se falou tanto de corpo como nos últimos tempos. [...] nosso século pode vir a ser conhecido futuramente, entre outras coisas, como o século da descoberta do corpo.”* (p.56). Entretanto, diz FREIRE de forma denunciadora, se o corpo hoje é foco de inúmeras atenções, ele o é, predominantemente, sob a ótica do mercado, ou seja, transformou-se em mercadoria rentável, que tanto consome o que o mercado lhe oferece (roupas, cosméticos, terapias, academias, etc.), como é o próprio gerador dos lucros de seus investidores. Porém, mais uma vez, o autor aponta para o caráter contraditório deste sistema que busca vender, coisificar o corpo. Diz que *“O mesmo processo alienante que quer vender para as pessoas seus próprios corpos acaba por elevar o corpo à categoria de objeto de preocupações,*

*de conscientização, de investigação.*” (p.59). Em outras palavras, este mesmo sistema pode gerar as condições necessárias para que o corpo seja melhor entendido.

Encerrando a leitura desse livro, destaco uma passagem na qual FREIRE busca, num exercício reflexivo, explicitar os conceitos de motricidade e corporeidade. Para ele a motricidade é o registro da existência humana, pois é por meio dela que o Homem se coloca no mundo, se concretiza, dá vazão à vida, enfim, é o sinal vivo do corpo humano. Já a corporeidade é a prova de sua condição material, de sua condição corporal. *“É pela corporeidade que o homem diz que é de carne e osso. [...] A corporeidade integra tudo que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. A corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros. A motricidade é a manifestação viva dessa corporeidade, é o discurso da cultura humana.”* (p.63).

Em resumo pode-se dizer que as preocupações de FREIRE recaem, prioritariamente, em mostrar que o sensível e o inteligível se expressam de forma integrada num ser que também é uno, indivisível, ou seja, que *é corpo*.

#### ***\*Metodologia do ensino de Educação Física (Coletivo de Autores, 1992)***

A elaboração desta obra é o resultado dos estudos de um grupo de professores (Carmem SOARES, Celi TAFFAREL, Elizabeth VARJAL, Lino CASTELLANI, Michelli ESCOBAR e Valter BRACHT, um Coletivo de Autores) que tem em mente a realidade de dificuldades e precariedades que vive, no seu cotidiano profissional, grande parte dos professores de EFe, mas que, apesar disso, intencionam transformar sua prática, suprir suas deficiências de formação; enfim, um professor que está em busca de novos saberes. Com tal objetivo, propõem subsídios relativos à

metodologia do ensino que possam auxiliar esses professores bem como aqueles que ainda se encontram em processo de formação no aprofundamento dos conhecimentos de Educação Física como área de estudo e campo de trabalho.

Salientam ainda os autores que o livro por eles pensado não se constitui em receituário a ser seguido, copiado de forma irrefletida, mas em fonte de elementos teóricos que podem possibilitar ao professor uma assimilação consciente do conhecimento, de forma a ajudá-lo a pensar autonomamente. *“A apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. Por isso mesmo, o domínio de conhecimentos permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas.”* (p.17-8).

O livro se coloca como uma proposição pedagógica emergente, denominada pelos autores de crítico-superadora e intenciona, em linhas gerais, responder a determinados interesses de classe – classe trabalhadora. Em síntese, a obra apresenta questões teóricas e metodológicas da Educação Física, esta entendida como um componente curricular que no âmbito escolar aborda, de modo pedagógico, temas da cultura corporal. Este conhecimento, denominado de cultura corporal, construiu-se e evoluiu ao longo da história da humanidade na forma de jogos, ginástica, danças, esporte, lutas e outros mais. Tais conteúdos, frisam os autores, devem possibilitar a leitura da realidade e estabelecer ligações com projetos políticos de transformação social.

Esta publicação está organizada em quatro capítulos, quais sejam: *A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal; Educação Física escolar na direção da construção de uma nova síntese; Metodologia do ensino*

*da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica; Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física.*

A partir de agora, enfocarei passagens apenas do primeiro e segundo capítulos do livro, por entender que estes apresentam elementos mais significativos para a caracterização da concepção de corpo nele contida.

No primeiro capítulo os autores apontam a existência de duas perspectivas para a EFe, a saber: a do desenvolvimento da aptidão física e a da reflexão sobre a cultura corporal. Estas perspectivas são situadas pelos autores num plano antagônico na dinâmica curricular, isto é, suas proposições teórico-metodológicas apontam meios e fins bastante diferenciados para o ensino da Educação Física.

A EFe na ótica do desenvolvimento da aptidão física tem, segundo os autores, “[...] *contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.*” (p.36). Seus fundamentos estão calçados, predominantemente, por um enfoque biológico, por uma concepção de pedagogia tradicional e por uma filosofia liberal que visam formar o homem forte, ágil, obediente, adestrado, enfim, que buscam, através da educação, adaptar o homem à sociedade. E, especificamente na Educação Física, *“O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física.”* (p.36).

Já sob o ponto de vista da reflexão sobre a cultura corporal, o conhecimento é tratado dentro de uma dimensão de historicidade, que tem como objetivo mostrar que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Partindo-se do pressuposto de que a materialidade corpórea foi/historicamente construída e que dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente

acumulados produziu-se uma cultura corporal manifesta na forma de jogos, danças, lutas, esporte e outros, os autores afirmam que é esta produção e sob esta ótica, que deve ter espaço e lugar na escola, para ser transmitida, vivenciada e recriada pelos alunos e professores, pois *“É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.”* (p.39).

No segundo capítulo, os autores realizam um breve histórico para contextualizar o surgimento da Educação Física no âmbito escolar. Ressaltam que ela foi pensada, na Europa de fins do século XVIII e início do XIX, para cumprir os interesses da nova sociedade - sociedade capitalista - que colocava os cuidados com o corpo e os exercícios físicos em destaque, uma vez que estes eram essenciais para a consecução de um corpo saudável, forte, ágil e disciplinado exigido para o mercado; ou seja, a força de trabalho extraída do corpo, constituía-se em fonte de lucro. Sendo assim, cuidar do corpo significava igualmente cuidar da sociedade emergente.

Resumindo pode-se dizer que, dentro da proposta apresentada por esses autores, é de suma importância na tematização da cultura corporal na EFe ter como premissa que: mais do que simplesmente executar movimentos corporais com fins de performance, urge contextualizá-los, compreendê-los e vivenciá-los em suas múltiplas dimensões, para que possam possibilitar, assim, a construção de um aluno criativo e sujeito da história. Pode-se conjecturar, daí, que a concepção de corpo presente no livro é predominantemente a de um corpo político, revolucionário, porque capaz, num processo dialético, de se transformar e transformar o mundo em que vive.

***\*Transformação didático-pedagógica do esporte (Elenor KUNZ, 1994)***

Basicamente, o que o autor sustenta neste livro é a necessidade de se introduzir na escola – via aulas de Educação Física - uma outra maneira de se abordar o ensino do movimento humano, que tem sido tratado até então, dentro de concepções biológico-funcionais, formativo-recreativas ou ainda, técnico-esportivas, sendo que esta última, segundo o autor, detém a hegemonia, atualmente, no contexto escolar. Sugere, como proposição, que este ensino mude sua fundamentação teórico-metodológica para uma pedagogia crítica e emancipatória, orientada por uma didática comunicativa.

O presente livro é composto por seis capítulos, a saber: *Uma pedagogia crítico-emancipatória e didática comunicativa na Educação Física escolar; As dimensões inumanas do esporte de rendimento; O fenômeno esportivo enquanto realidade educacional; O estudo do movimento humano; Os interesses da Educação Física no ensino do movimento; e Reflexões didáticas a partir de práticas concretas.*

Destaquei para os fins desta pesquisa apenas os capítulos quatro e cinco, pois foi neles que encontrei as passagens mais representativas da concepção de corpo presente nesta obra.

O autor afirma inicialmente que é urgente a elaboração de uma análise do movimento humano que sirva de base teórica para a condução de uma EFe com finalidades educacionais emancipatórias; colocando, também, que são raros os estudos na literatura da Educação Física e dos Esportes que têm como foco central a análise e interpretação do movimento humano.

KUNZ antecipa que nenhum movimento pode ser estudado como algo em si, ou seja, isolado do Ser que se movimenta bem como que esse Ser que se move o faz em situações e condições concretas que não podem ser desprezadas.

Esse autor, com base em BUYTENDIJK, diz que o estudo do movimento humano deve considerar três elementos referenciais básicos: “[...] o sujeito que se movimenta, a situação ou contexto em que o movimento é realizado e o Significado ou Sentido relacionado ao movimento.” (p.73). Associado a esses aspectos, acrescenta a necessidade de se pensar o movimento enquanto um diálogo entre o homem e o mundo.

Na sequência de suas idéias, apresenta um quadro contendo os vários interesses referentes à análise do movimento: no esporte, na aprendizagem motora, na dança e nas atividades lúdicas, sendo que concentra maior atenção na denúncia às interpretações do movimento no esporte, a partir do modelo do esporte de rendimento. Neste sentido, destacarei esta interpretação do autor e outras passagens das demais interpretações nas quais seja possível caracterizar a concepção de corpo presentes.

O autor argumenta que, apesar da inquestionável importância cultural e social do esporte, sua inserção no contexto escolar, sem passar por profundas transformações didático-pedagógica, é discutível para cumprir fins pedagógicos numa perspectiva emancipatória, visto que o movimento orientado pelos princípios do esporte normatizado volta-se, prioritariamente, para a melhoria de rendimentos e habilidades, visando a concorrência e competição.

Em síntese, KUNZ constata que há nesta interpretação um total desprezo pelo sujeito do movimento, ou seja, desconsidera-se que este, além de saber-fazer, é capaz igualmente de saber-pensar e saber-sentir. Da mesma forma, constata um menosprezo ao contexto sociocultural onde estes movimentos do esporte se realizam. Enfim, nas palavras do autor, “*A imagem do Ser Humano*

*que se pode perceber nas análises do Movimento no Esporte é a do corpo substancial<sup>17</sup>, ou seja, biológico-funcional. O Homem é visto como uma máquina, um motor que dependendo dos ajustes funcionais e do combustível, pode-se prever as possibilidades de rendimento. O Ser Humano funciona dentro de leis e princípios mecânicos.” (p.81).*

Cabe ressaltar também a imagem de ser humano, apontada pelo autor, presente no enfoque do movimento na Aprendizagem Motora. Diz ele que, embora o ser humano seja abordado por esta perspectiva dentro de uma visão mais ampla e complexa, com várias dimensões interrelacionadas (perceptivo-cognitivas, emocionais-afetivas, sociais e motoras), ele continua, como na abordagem anterior, reduzido basicamente à concepção substancial de corpo, ou seja, também visto como uma máquina, aqui um pouco mais complexa. *“Do motor passamos ao computador.” (p.82).*

No quinto capítulo, KUNZ refere-se aos interesses da Educação Física no ensino do movimento humano apresentando uma tipologia com quatro concepções que vêm orientando a prática deste componente curricular. Cada uma destas concepções traz compreensões *“[...] de Ser Humano/Criança e com isto de Corpo e Movimento e, Concepções de Sociedade/Mundo e assim, também, diferentes entendimentos em relação à Cultura/Cultura do Movimento, Educação e Saúde.” (p.100).*

A primeira, o autor identifica como sendo a *BIOLÓGICO-FUNCIONAL*, que tem como prioridade o ensino de exercícios físicos e como função o condicionamento físico dos alunos. A segunda é denominada de *FORMATIVO-RECREATIVA* e tem como função contribuir na formação da personalidade e das habilidades motoras amplas dos alunos, com vistas a um melhor

---

<sup>17</sup> Baseado em TAMBOER, KUNZ diz que o conceito de corpo substancial remonta ao dualismo antropológico oriundo da filosofia grega. O termo substância quer significar portanto, *“[...] que existe por si mesmo, que pode ser isolado, concebido como algo em si e fechado.” (TAMBOER apud KUNZ, 1991, p.169).*

enquadramento social dos mesmos, bem como possibilitar a organização de seu tempo livre de forma lúdica. Já a terceira, a mais predominante no contexto escolar, é a denominada de *TÉCNICO-ESPORTIVA*, que busca, com a introdução do esporte na escola, contribuir com o desenvolvimento do sistema esportivo, subordinando-se a este. E a quarta concepção, denominada de *CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA*, na qual o autor circunscreve seu trabalho. Caracteriza sua abordagem como aquela que “[...] busca alcançar, enquanto objetivos primordiais do ensino e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva.” (p.101). É dentro desta última concepção que KUNZ traz a importante reflexão da subjetividade humana implícita ao movimento humano. Neste sentido, diz o autor: para que o aspecto da “[...] subjetividade no ensino de movimentos seja considerado, torna-se necessário, acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança/adolescente que se-movimenta e não sobre os movimentos destas.” (p.102).

Para KUNZ, existem inúmeros fatores que determinam e condicionam o processo de desenvolvimento da subjetividade humana. Entre estes, a instituição escolar. Mas, infelizmente, para o autor, a escola tem se prestado na atualidade à promoção de uma relação entre a criança e a realidade pautada numa artificialidade que tem propiciado o forjar de subjetividades submissas, aptas à servir a interesses dominantes.

Na escola, salienta, em geral as dimensões imaginativas e criativas das crianças e dos adolescentes são relegadas a planos de inferioridade, ou até mesmo de desprezo absoluto em relação as dimensões de memorização de informações características das disciplinas teóricas e de repetições mecânicas nas disciplinas como Educação Física. Para KUNZ, estas dimensões imperam

no universo escolar e terminam por subtrair das realizações humanas suas significações individuais que são as marcas mais características da subjetividade.

KUNZ sintetiza a realidade do processo de desenvolvimento da subjetividade no âmbito escolar nos seguintes termos:

Manter o Ser humano distante ou afastado do real e do sensível à sua cultura, ao seu modo de agir, pensar e sentir é fragmentar sujeito e conhecimento, é evitar o conhecer reprimindo a curiosidade e a paixão pelo mundo, pelas coisas e pelo outro, é mantê-lo na ignorância. Pode-se facilmente identificar onde e quando estes momentos acontecem na escola (embora a escola não seja a única instância em que isto acontece, mas é do nosso interesse analisá-la): na produção do falar; no desencorajamento de expressões de afeto ou de emoção, como o riso e o choro; pela censura à atitudes infantis; pela separação em meninos e meninas e, principalmente, pelo controle e disciplinamento de seu se-movimentar. (p.107-8).

Finalizando, pode-se abreviar as idéias de corpo trazidas por este autor dizendo que: por trás do estudo do movimento humano pode estar ou um corpo substancial ou um corpo entendido como sendo o próprio Ser que se movimenta.

***\*Da cultura do corpo (Jocimar DAOLIO, 1995)***

Este livro, com algumas alterações, corresponde à dissertação de mestrado do autor, apresentada na Universidade de São Paulo, no ano de 1992.

Neste livro o professor DAOLIO, respaldado num referencial teórico próprio da Antropologia Social<sup>18</sup>, aborda a construção cultural do corpo humano a partir da ação pedagógica

---

<sup>18</sup> DAOLIO diz que a Antropologia Social “*pauta-se pelo estudo do homem nas suas relações sociais, entendendo-o como construtor de significados para as suas ações no mundo.*” (p.15).

do professor de Educação Física, reconstruindo o universo de representações sobre o corpo que regem e orientam a prática deste profissional.

Em outras palavras, o autor intenciona olhar sob outro prisma a ação profissional dos professores de Educação Física – especificamente daqueles que atuam na escola pública de 1o. grau, no intuito de poder compreendê-la de forma mais clara e profunda, captando sua amplitude e limites. Para tal, DAOLIO lança mão de um referencial da Antropologia, mais propriamente dos conceitos da Antropologia Social, para subsidiar a leitura do universo de representações – do mundo, do corpo, da escola, da profissão, etc. – destes professores pesquisados, destacando, ainda, que apesar de já existirem muitos estudos na área com professores, são poucos os que olharam para eles como sendo agentes sociais e, para sua prática, como sendo determinada culturalmente.

No que tange especialmente ao corpo humano, o autor defende a idéia de que este é construído socialmente e denuncia a tendência em pensá-lo exclusivamente pela ótica biológica; afirma outrossim, que ele é, ao mesmo tempo, natural e social, ou seja, possui um componente inato e outro adquirido.

Em síntese, sua pesquisa busca manifestar, no plano simbólico da cultura, a razão que guia a atuação dos professores de Educação Física e, a partir desta análise, discutir as implicações pedagógicas para a EFe, entrevedo que esta busque uma prática pautada no caráter cultural do corpo e dos conteúdos que tematiza.

O livro compõe-se de quatro capítulos, quais sejam: *Antropologia: um deslocamento do olhar*; *A construção cultural do corpo humano*; *O trabalho de professores de Educação Física*; e *Do corpo matéria-prima ao corpo cidadão*.

Para os fins desta pesquisa, priorizei o segundo e quarto capítulos.

Quando aborda *a construção cultural do corpo humano*, DAOLIO, com base nos estudos de GEERTZ e RODRIGUES, diz que “[...] *a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura.*” (p.35). Esclarecendo um pouco mais esta tese antropológica, o autor explicita que o homem possui uma constituição biológica inata que lhe possibilita os sentidos, bem como a linguagem, o pensamento, os sentimentos, mas que é a cultura que lhe proporciona uma percepção e vivência singulares destes. O corpo é assim, fruto da interação biológico/cultural.

É por meio do corpo que o homem assimila e se apropria da cultura, ao mesmo tempo que “[...] *o corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura.*” (p.39).

Partindo então da tese do corpo como uma construção cultural, o autor aborda o corpo como sede de signos sociais, dizendo que é no corpo que cada sociedade inscreve suas regras, suas normas e seus valores, por ser ele o meio de contato elementar do homem com o ambiente que o cerca.

Na direção deste pensamento, DAOLIO expõe que as aptidões motoras também estão englobadas no processo de transmissão cultural, mas alerta para o fato de que o estudo das expressões culturais não podem ser reduzido a um simples levantamento e classificação de movimentos e técnicas corporais. O essencial, segundo ele, é “[...] *entender quais os princípios, valores e normas que levam os corpos a se manifestar de determinada maneira. Enfim, é preciso compreender que símbolos culturais que estão representados no corpo.*” (p.41).

E mais, reafirma que para além das semelhanças biológicas universais do homem, o que o define é o fato de ser ele produto de uma determinada cultura, portanto “[...] *atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido.*” (p.42).

Sendo assim, coloca o autor, todas as práticas corporais, independentemente de seu caráter – educativo, recreativo, terapêutico, etc. – devem ser concebidas sob essa ótica, a fim de não se tornarem reducionistas, incluindo-se aí a Educação Física.

No entanto, respaldado nos estudos de Marcel MAUSS, DAOLIO afirma que o discurso que impera na Educação Física é aquele que considera o corpo como essencialmente biológico, ou seja, considera-se que “[...] o corpo que se movimenta não é o mesmo corpo que representa aspectos da sociedade, como se ele não fosse, ao mesmo tempo e indissociavelmente, biológico e cultural.” (p.44-5).

Pegando o conceito de técnica corporal<sup>19</sup> emprestado de M. MAUSS, o autor conclui que a compreensão cultural do corpo na EFb ainda é bastante pequena, ou nas suas palavras, ainda é *nascente*.

Em seguida, investido de um olhar antropológico, DAOLIO descreve o trabalho de professores de Educação Física a partir de vinte entrevistas realizadas junto a estes, em doze escolas públicas da cidade de São Paulo, onde buscou entender de que maneira “[...] as noções sobre essa área, que foram construídas e incorporadas no imaginário social dos profissionais, são reconstruídas e reatualizadas no seu cotidiano.” (p.48-9). Em outras palavras, buscou descobrir “[...] qual é a apropriação de corpo que a Educação Física escolar realiza por intermédio de seus profissionais, analisando-se os valores, conceitos, conteúdos e métodos com os quais ela trabalha e transmite aos alunos.” (p.49).

---

<sup>19</sup> O antropólogo francês Marcel MAUSS define técnica corporal “como sendo as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos.” (DAOLIO, 1995, p.45).

Dos dados oriundos destas entrevistas, o autor realiza, com base nos conceitos antropológicos tratados nos capítulos anteriores, uma análise interpretativa, a qual denominou *Do corpo matéria-prima ao corpo-cidadão*, donde é possível extrair várias revelações pertinentes à temática corpo na Educação Física, a que passarei a dar destaque a seguir.

Das entrevistas, DAOLIO depreendeu que a noção de corpo mais comum que permeia a prática daqueles professores é aquela que concebe o corpo num primeiro plano como matéria-prima e num segundo como cidadão, ou seja, “[...] os professores procuram realizar, ao trabalhar por intermédio dos corpos de seus alunos, uma tarefa que, no plano simbólico em que se estruturam suas representações a respeito de sua prática, aparece como uma mediação entre a ordem da natureza e a ordem da sociedade.” (p.81). Ou seja, de maneira geral, os professores entrevistados por DAOLIO situam o corpo como uma *coisa a ser lapidada* (matéria-prima) no dia-a-dia de suas aulas; um corpo “natural” isento de técnicas, que precisa ser conduzido para o plano social, para o aprendizado e prática das regras sociais, em suma, transformado num corpo cidadão.

Segundo o autor, “*Esta passagem simbólica da ordem da natureza para a ordem social é realizada, na representação desses professores, por meio da imposição de técnicas sobre o corpo, destacando-se entre estas as técnicas esportivas.*” (p.82). Em outras palavras, os professores acreditam que ensinando uma série de movimentos técnicos aos seus alunos e estes incorporando-os, estarão colaborando para torná-los, ao mesmo tempo, mais adestrados e socializados e, por conseguinte, mais aptos para enfrentarem as exigências sociais.

DAOLIO revela ainda que

Nessa transformação do corpo matéria-prima em corpo social é possível perceber a idéia de máquina eficiente, que não pode parar, que tem que funcionar com perfeição. [...] Pensando o corpo como perfeição da técnica, chega-se, portanto, à idéia de corpo eficiente, num duplo sentido: mecânico, por um lado, de manutenção de uma máquina perfeita e, por outro lado, social, de cumprimento de regras que a vida em grupo exige, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade. (p.84).

A tarefa da Educação Física é, portanto – para os professores entrevistados, a de preparar o futuro cidadão. Esta concepção, segundo DAOLIO, tem sua origem e fundamentação nas fortes influências sofridas pela Educação Física, ao longo de sua história, das instituições médica e militar, que, pelo constatado em sua pesquisa, ainda mantém vestígios determinantes no cotidiano desta prática pedagógica.

Por fim, o autor expõe alguns argumentos em favor de uma Educação Física que contemple o referencial antropológico, ou seja, que considere, entre outros, “[...] o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, já que toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta [...].” (p.95).

Sintetizando o pensamento deste autor, pode-se proferir que a concepção de corpo que perpassa nesse livro é aquela que por um lado denuncia o corpo concebido como algo puramente biológico – um corpo universal e, por outro, anuncia a percepção do corpo como um dado da cultura – um corpo singular.

#### **4.2. Ideografias dos livros**

Após a leitura empreendida aos livros selecionados no ponto anterior cabe, agora, apresentar uma ideografia representativa da concepção de corpo encontrada em cada obra.

Partindo-se da constatação de que as obras não apenas anunciam uma concepção de corpo mas igualmente fazem denúncias, optei por contemplar ambas nas ideografias, ou seja, na ideografia de cada obra será apresentada a concepção de corpo postulada pelo autor, bem como, a visão que ele critica ou denuncia como sendo necessária superar.

***\*Educação Física – uma abordagem filosófica da corporeidade ( Silvano SANTIN, 1987)***

Primeiramente o autor denuncia que, por conta de nossa herança cultural, fomos levados ao longo de nossa história a pensar o homem dualisticamente, em que à mente, espírito ou intelecto foi reservada uma função nobre e suprema e ao corpo – tido como peso, empecilho, fonte de fraquezas - a função de serviçal desses. Em outras palavras, o autor coloca que a existência humana está marcada por uma tradição dualista que insiste em secundarizar a dimensão corporal, tornando-a um simples instrumento à serviço de dimensões consideradas mais dignas historicamente.

Em contrapartida postula uma concepção na qual o princípio antropológico de uso do corpo deve ser substituído pela idéia de ser corpo; de viver e sentir-se enquanto corpo. O homem constrói-se corporalmente. E quando ele se perceber como um ser uno, corporal, brincante e sensível estará mais próximo do resgate de sua humanidade.

Aponta, ainda, como implicação para a EFe, a importância de se orientar os alunos para se perceberem e viverem enquanto corporeidade. Desta maneira se resgataria a compreensão de que o homem, em todas as suas vivências e experiências mundanas, precisa redescobrir-se, sentir-se e viver enquanto ser corporal.

***\*Educação Física escolar - fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (Go TANI e outros, 1988)***

A denúncia da concepção de corpo destes autores é depreendida da crítica que fazem à imagem de movimento em voga na prática da Educação Física, que ignora a participação do fator cognitivo e privilegia o aspecto muscular do corpo humano. Imagem que tem suas origens na dicotomia mente e corpo filosófica. Alertam, também, que há pouca atenção com o desenvolvimento global da criança na EFe.

Já a concepção de corpo que defendem pode ser inferida da abordagem que realizam sobre o comportamento motor humano que pauta-se, predominantemente, por uma ótica biológica/psicológica.

Partindo da idéia da existência de uma sequência normal nos processos de crescimento físico, de desenvolvimento motor e aprendizagem motora, própria de todos os seres humanos, defendem - como tarefa básica da EFe - a promoção da aprendizagem *do* movimento, definido como um deslocamento do corpo e membros no espaço e tempo; um comportamento observável e mensurável resultante de processos internos de ordem neurofisiológica. O ser humano é um processador de informações.

***\*Educação de corpo inteiro – teoria e prática da Educação Física (João Batista FREIRE, 1989)***

A concepção de corpo denunciada neste livro é aquela que o compreende como um instrumento à serviço da mente; que admite que o ser humano é composto de partes subjugadas. Essa denúncia parte de uma crítica rigorosa tecida à limitação corporal imposta pela escola às

crianças através dos excessos de imobilidade, silêncio, disciplina e obediência, características da concepção dualista que impera nessa instituição.

O espaço escolar está estruturado para vigiar e tornar mais econômica a atividade corporal. Para a escola os corpos ativos das crianças são um estorvo. Interessa a ela mobilizar apenas a mente; o corpo é considerado um intruso que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. Para ela o aluno só é corpo no espaço da Educação Física. Enfim, imaginando-se uma caricatura da escola vê-se um Ser de cabeça gigantesca e de corpo minúsculo, ou seja, um Ser deformado.

Em contraposição a essa compreensão o livro anuncia que corpo e mente devem ser entendidos como unidades indissociáveis e que ambos devem ter lugar e igual consideração na escola. Em suma, advoga uma educação de corpo inteiro, cabendo à EFe trabalhar essa convicção a partir de uma teoria e prática pautadas nos princípios de uma educação *pele* movimento que considere o corpo ativo das crianças; a cultura infantil; as atividades lúdicas; num espaço de liberdade e autonomia para o pensar e o expressar corporal.

***\*Educação Física – outros caminhos (Silvino SANTIN, 1990)***

A concepção de corpo denunciada neste livro é aquela calçada em interpretações dualistas de homem (corpo e alma no dualismo grego; corpo e espírito no dualismo teológico; corpo e razão no dualismo cartesiano) que nos tem levado a considerar que a alma, o espírito e a razão são a essência, a parte importante do homem e o corpo um mero serviçal que deve sujeitar-se aos desígnios dos primeiros.

Em busca de uma superação dessas visões antropológicas dualistas o livro traz - com base no pensamento filosófico contemporâneo - uma compreensão de corpo a partir de suas múltiplas

dimensões e propriedades. Trata-se de construir uma imagem de corpo a partir da própria vida, situando-o no conjunto dos organismos vivos (não mais a partir do mundo do espírito ou dos conceitos da racionalidade), que resgate a idéia de corporeidade, de totalidade, numa visão do homem como ser-no-mundo, juntos, inseparáveis, formando um todo.

Nesse esforço para redimensionar a compreensão do corpo tece, ainda, considerações sobre suas vinculações sociais, econômicas e políticas, bem como, sobre a importância da dimensão estética, na qual o corpo é concebido como sendo arte e beleza.

***\*Educação Física escolar – uma abordagem fenomenológica (Wagner Wei MOREIRA, 1991)***

O livro denuncia uma concepção de corpo tido como coisa, objeto, que tem sido visto e tratado historicamente e preferencialmente sob o ponto de vista da sua anatomia e fisiologia, com uma atenção dirigida especialmente para seus aspectos físicos, para suas formas, para sua tonicidade muscular, para a explicação de seus movimentos coordenados, enfim, para seu funcionamento. Nessa concepção explica-se o corpo mas não se compreende esse corpo.

Em suma esse livro tece uma crítica a coisificação; a fragmentação do corpo; ao desprezo de suas experiências em prol da valorização da idéia de corpo.

Constata, ainda, que nas aulas de Educação Física o que vem imperando é essa concepção de corpo objeto, que tem suas justificações numa concepção de ciência factual, em que o corpo é um fato que pode ser controlado, fortalecido e mensurado por meio da aplicação de um conjunto planejado de exercícios físicos.

Em oposição a essa idéia sugere que o corpo seja concebido sob o prisma da abordagem fenomenológica; como uma fonte inesgotável de experiências significativas; a revelação da expressão

mais concreta do homem no mundo; nosso meio de comunicação com esse mundo – corpo fenomenal.

***\*Educação Física - ensino e mudanças (Eleonor KUNZ, 1991)***

A concepção de corpo delatada neste livro refere-se a construção de uma compreensão dualista de homem, com origem no pensamento ocidental – principalmente de Platão e Descartes - donde configurou-se uma imagem negativa de corpo, caracterizada em metáforas que expressam uma imagem de corpo como prisão da alma, instrumento, máquina, etc.; imagens que perduram até hoje entre nós.

Ligada a essa compreensão dualista o livro denuncia a concepção de corpo substancial, implicadora de uma imagem de homem fragmentado em suas substâncias, em que corpo e alma ou corpo e mente estão demarcados, numa clara tentativa de separar homem e mundo.

A consequência dessa compreensão para a Educação Física pode ser traduzida numa atenção ao corpo que privilegia seu aspecto analítico, ou seja, sua forma e sua função. Enfoques típicos da anatomia, fisiologia, etc.

Na busca por uma nova interpretação sócio-cultural e filosófica-antropológica para o movimento humano, o livro traz a concepção de corpo relacional. Essa concepção está centrada na idéia de relação como algo inerente ao corpo, na qual este é concebido a partir da compreensão-de-mundo-pela-ação, confirmando o vínculo inseparável entre homem e mundo. Em outras palavras, a imagem de corpo relacional revela a intencionalidade e a possibilidade de ação do homem em íntima relação com o mundo, no qual o movimentar-se é tão corporal como o pensar e outras dimensões humanas.

***\*De corpo e alma: o discurso da motricidade (João Batista FREIRE, 1991)***

A denúncia que perpassa nesta obra centra-se na crítica aos dualismos e reducionismos promovidos por nossa tradição intelectual que nos tem levado a conceber o corpo como algo distinto e inferior à alma, espírito, mente; uma tradição que nos tem feito perceber o corpo como sendo uma propriedade; algo que possuímos e que não é nós mesmos; como partes que não interagem. Faz saber, ainda, que atualmente existe uma ótica de mercado que explora o corpo como uma mercadoria geradora de lucros, intencionando coisificá-lo.

Já a concepção prenunciada é a de corpo como uma totalidade integrada, ou seja, sensibilidade e inteligibilidade são pensadas como dimensões indivisíveis no Ser – Ser que é corpo; corpo que é o demonstrativo maior da vida humana; que nos permite existir - existimos porque somos uma realidade corporal.

Perceber-se corpo, sentir-se corpo pode mudar tudo. É dentro desse enfoque que devem estar voltados os objetivos da EFe.

***\*Metodologia do ensino de Educação Física (Coletivo de Autores, 1992)***

A denúncia da concepção de corpo desta obra é realizada a partir da crítica rigorosa à lógica do desenvolvimento da aptidão física na EFe que, calçada primordialmente num enfoque biológico, numa pedagogia tradicional e em princípios da filosofia liberal, visa formar, através da prática de atividades corporais (principalmente as esportivas), o homem forte, ágil, obediente, adestrado e apto à sociedade capitalista, ou seja, o interesse, sob essa ótica, é a obtenção do máximo rendimento da capacidade física do corpo – a busca de um corpo performance; produtivo. Princípio esse que remonta à origem da EFe.

Em oposição a essa concepção o anúncio se dá via reflexão sobre a cultura corporal, por meio da qual buscam mostrar a dimensão de historicidade das práticas corporais bem como do próprio Ser que as praticam, visto que a materialidade corpórea é construída historicamente. Advogam, daí, uma concepção de corpo sujeito da história.

Mais do que a busca de um corpo performance deve interessar à EFe a busca de um aluno que se conceba enquanto Sujeito - corpo político, que é e faz História.

***\*Transformação didático-pedagógica do esporte (Elenor KUNZ, 1994)***

Neste livro as concepções de denúncia e anúncio de corpo são inferidas a partir das abordagens do movimento humano.

Assim, a concepção de corpo denunciada é aquela depreendida das análises/interpretações do movimento humano no esporte e na aprendizagem motora, donde do primeiro (esporte) se percebe uma imagem de ser humano como um corpo biológico-funcional, ou em outras palavras, o homem é visto como uma máquina, um motor, que funciona dentro de princípios mecânicos – um corpo substancial; o que é denunciado igualmente na segunda (aprendizagem motora) pois, apesar dessa conceber o ser humano dentro de uma visão mais ampla e complexa, considerando várias dimensões, continua circunscrevendo-o em uma concepção substancial de corpo, ou seja, concebido como uma máquina, aqui, um pouco mais complexa, análoga a um computador.

Já o anúncio circunscreve-se na concepção denominada crítico-emancipatória, defendida pelo autor como sendo a que deve nortear o ensino do movimento humano na EFe.

Nesta concepção o movimento é entendido como um “*diálogo entre Homem e Mundo*”, ou seja, o movimento não é visto/estudado como algo em si, isolado do ser que se movimenta, mas ao

contrário, centra-se sobre o Sujeito que se movimenta, considerando o contexto em que é realizado e o sentido/significado do “*se-movimentar*”.

Essa nova interpretação do movimento humano intenciona, nas aulas de Educação Física, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva.

***\*Da cultura do corpo (Jocimar DAOLIO, 1994)***

Este livro denuncia a tendência em se pensar o corpo humano exclusivamente pela ótica biológica, dissociado da cultura, levando ao entendimento - na Educação Física - de que o corpo que se movimenta não é o mesmo que representa aspectos da sociedade.

Acrescenta que a visão de corpo dominante na EFe (dentro do universo pesquisado pelo autor) é a de um corpo natural, uma coisa - corpo matéria-prima - que deve ser lapidada e conduzida para o plano social - corpo cidadão. Desta passagem do corpo matéria-prima para o corpo social - via imposição de técnicas sobre o corpo, principalmente as esportivas - chega-se à concepção de corpo eficiente, num duplo sentido: mecânico por um lado (de manutenção de uma máquina perfeita) e social por outro (de cumprimento das regras sociais).

A concepção de corpo anunciada é a de um corpo fruto da interação biológico/cultural; um corpo que é, simultaneamente, natural e social, inato e adquirido, resultante e agente da cultura. É essa interação que particulariza o corpo, que o torna único, singular.

A EFe, enquanto uma prática social que atua sobre os corpos, deve levar em conta essa concepção, pois “*atuar nos corpos é atuar na sociedade onde esses corpos estão inseridos*”.

### 4.3. Quadro síntese das concepções de corpo na literatura estudada

A partir das ideografias dos livros extraí - de cada obra - as principais idéias de denúncia e anúncio das concepções de corpo que chamo, no quadro abaixo, de *conjunto de idéias significativas das concepções de corpo*. Em seguida, desse conjunto de idéias, elegi a idéia central, ou seja, a que julguei mais significativa/representativa das concepções de corpo denunciada e anunciada em cada livro. Convencionei para tal intento uma legenda, em que *D* significa *denúncia* e *A* *anúncio*.

### 4.3. Quadro síntese das concepções de corpo na literatura estudada

Livros pesquisados	Conjunto de idéias significativas das concepções de corpo	Idéia central das concepções de corpo
<p><i>Educação Física – uma abordagem filosófica da corporeidade</i>(Silvino SANTIN, 1987)</p>	<p>(D) Nossa herança cultural nos levou a pensar o homem dualisticamente. A tradição dualista secundarizou a dimensão corporal em prol da mente, espírito, alma.</p> <p>(A) O Ser é corpo. Devemos viver e sentir-se enquanto corpo. O homem constrói-se corporalmente.</p>	<p>(D) Dualismo (filosófico, antropológico, teológico)</p> <p>(A) O Ser é corpo, uno e indivisível</p>
<p><i>Educação Física escolar – fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista</i> (Go TANI e outros, 1988)</p>	<p>(D) Na Educação Física privilegia-se o aspecto muscular do corpo humano e ignora-se a participação do fator cognitivo nos movimentos. Na Educação Física há pouca atenção com o desenvolvimento global da criança.</p> <p>(A) Existe uma sequência normal nos processos de crescimento físico, desenvolvimento motor e aprendizagem motora que são próprios de todos os seres humanos. O ser humano é um processador de informações.</p>	<p>(D) Dicotomia corpo e mente</p> <p>(A) Corpo biológico universal</p>

<p><b><i>Educação de corpo inteiro – teoria e prática da Educação Física (João Batista FREIRE, 1989)</i></b></p>	<p><b>(D)</b> Visão de que o ser humano é composto por partes subjugadas, na qual o corpo é um instrumento à serviço da mente. A escola impõe uma limitação corporal às crianças.</p> <p><b>(A)</b> Corpo e mente devem ser entendidos como unidades indissociáveis e ambos devem ter lugar e igual consideração na escola</p>	<p><b>(D)</b> Dualismo corpo e mente que impera na escola</p> <p><b>(A)</b> A educação precisa ser de corpo inteiro</p>
<p><b><i>Educação Física – outros caminhos (Silvino SANTIN, 1990)</i></b></p>	<p><b>(D)</b> O corpo visto como mero servil que deve sujeitar-se aos desígnios de sua essência (alma, espírito, razão).</p> <p><b>(A)</b> O corpo deve ser compreendido a partir de suas múltiplas dimensões e propriedades. A imagem de corpo deve ser construída a partir da própria vida, situando-o no conjunto dos organismos vivos.</p>	<p><b>(D)</b> Interpretações dualistas de homem</p> <p><b>(A)</b> Corpo e mundo formando uma totalidade inseparável</p>

<p><i>Educação Física escolar – uma abordagem fenomenológica (Wagner W. MOREIRA, 1991)</i></p>	<p><b>(D)</b> O corpo tido como coisa, objeto; visto, predominantemente, sob o ponto de vista da sua anatomia e fisiologia. Preocupação excessiva em explicar a forma e função do corpo e desprezo pelas experiências corporais. Fragmentação corporal.</p> <p><b>(A)</b> O corpo é fonte inesgotável de experiências significativas; expressão concreta do homem no mundo; nosso meio de comunicação com o mundo.</p>	<p><b>(D)</b> Corpo visto como um objeto fragmentado</p> <p><b>(A)</b> Corpo como fenômeno</p>
<p><i>Educação Física – ensino e mudanças (Elenor KUNZ, 1991)</i></p>	<p><b>(D)</b> A compreensão dualista de homem forjou uma imagem negativa de corpo. Visão de corpo fragmentado em suas substancias, separado de si e do mundo. Preocupação com os aspectos analíticos do corpo.</p> <p><b>(A)</b> O Corpo deve ser concebido a partir da compreensão-de-mundo-pela-ação, em que homem e mundo são inseparáveis.</p>	<p><b>(D)</b> Corpo substancial</p> <p><b>(A)</b> Corpo relacional</p>

<p><i>De corpo e alma – o discurso da motricidade (João Batista FREIRE, 1991)</i></p>	<p><b>(D)</b> Concepção de corpo como algo distinto e inferior a alma, espírito, mente. Corpo constituído por partes que não interagem. Corpo visto como propriedade. Corpo tido como uma mercadoria.</p> <p><b>(A)</b> Existimos porque somos uma realidade corporal. Somos corpo. O inteligível e o sensível são dimensões indivisíveis no Ser.</p>	<p><b>(D)</b> Dualismos e reducionismos corporais</p> <p><b>(A)</b> Corpo como uma totalidade integrada</p>
<p><i>Metodologia Do ensino de Educação Física (Coletivo de Autores, 1992)</i></p>	<p><b>(D)</b> O desenvolvimento da aptidão física visa formar o homem forte, ágil, obediente, adestrado e apto à sociedade capitalista. Busca a obtenção do máximo rendimento físico do corpo.</p> <p><b>(A)</b> A reflexão sobre a cultura corporal proporciona uma visão de historicidade às práticas corporais e ao homem que às pratica. A materialidade corpórea é construída historicamente.</p>	<p><b>(D)</b> Corpo produtivo</p> <p><b>(A)</b> O corpo é sujeito da história</p>

<p><b><i>Transformação didático - pedagógica do esporte</i></b> <b><i>(Elenor KUNZ, 1994)</i></b></p>	<p><b><i>(D)</i></b> A imagem de corpo apreendida das análises do movimento no esporte e aprendizagem motora é a de um corpo biológico-funcional. O homem é análogo a uma máquina; um motor que funciona dentro de princípios mecânicos.</p> <p><b><i>(A)</i></b> O movimento é um diálogo entre homem e mundo, e seu estudo deve centrar-se no Sujeito, considerando-se o contexto em que é realizado e o sentido/significado do “<i>se-movimentar</i>”.</p>	<p><b><i>(D)</i></b> Corpo substancial</p> <p><b><i>(A)</i></b> Corpo relacional</p>
<p><b><i>Da cultura do corpo</i></b> <b><i>(Jocimar DAOLIO, 1995)</i></b></p>	<p><b><i>(D)</i></b> O corpo visto exclusivamente pela ótica biológica. O corpo como algo natural, uma matéria-prima a ser lapidada e conduzida para o plano social.</p> <p><b><i>(A)</i></b> O corpo como fruto da interação bilógico/cultural. Resultante e agente da cultura.</p>	<p><b><i>(D)</i></b> Corpo biológico e eficiente</p> <p><b><i>(A)</i></b> O corpo é uma construção cultural</p>

#### 4.4. Leitura dos dados

Neste ponto intenciono realizar uma breve apreciação em torno das idéias centrais das concepções de corpo apontadas no quadro acima, com o intuito de caminhar no sentido de retorno à questão norteadora dessa pesquisa – *que concepções de corpo perpassam em livros de Educação Física.*

Para tanto, nesse caminho de volta, foi inevitável passar pelos contornos teóricos do estudo e travar, novamente, um diálogo com os autores ali enfocados, visto que as idéias por eles apresentadas se relacionam diretamente com as das concepções de corpo encontradas.

Assim, correndo os riscos e implicações que toda resposta pode trazer, pode-se dizer que *as concepções de corpo que perpassam pela literatura pesquisada* caracterizam-se por um quadro de denúncias que evolui para um de anúncios, o qual passo a comentar a seguir.

As idéias centrais das concepções de corpo que encerram um sentido de denúncia podem ser agrupadas em torno da crítica severa direcionada às concepções dualistas de Homem forjadas ao longo da história do pensamento ocidental e que implicaram/implicam em compreensões reducionistas e negativas do corpo.

Especificamente no que tange à Educação Física, os autores apontam, de uma maneira geral, que essa percepção corporal – baseada em dualismos de diferentes matizes - tem acarretado consequências danosas, ou seja, conduzido a Educação Física a tratar/conceber os corpos predominantemente por uma ótica biológico-funcionalista, como coisas/objetos que podem ser moldados para se tornarem ora produtivos, eficientes, obedientes ora campeões, ágeis, fortes ou, ainda, higiênicos, saudáveis, adestráveis, enfim, corpos “naturais” que precisam ser disciplinados/preenchidos (via imposição de rotinas mecânicas de exercícios físicos) para tornarem-se adaptáveis à sociedade; corpos vistos como meros serviçais, instrumentos à serviço de mentes.

Outro aspecto a se comentar, para além da especificidade da Educação Física, diz respeito a separação do Homem com o Mundo. Uma consequência dessa cisão, dentre tantas outras, pode-se dizer está no tipo de relação que o Homem estabeleceu/estabelece com o meio ambiente, qual seja: de uso, exploração que, se de certo modo, trouxe inegáveis avanços para a humanidade, em

contrapartida - por conceber o Mundo como algo a parte de si - tem conduzido a usos e explorações depredatórias geradoras de inúmeros problemas sociais e, principalmente, ecológicos, chegando-se ao ponto de hoje termos a própria vida do planeta ameaçada.

Cabe ressaltar que esse desagregamento entre Homem e Mundo é uma das idéias denunciadas em vários livros estudados.

As idéias centrais que trazem proposições de anúncio partem – com exceção de uma - de um pressuposto comum, qual seja: o Ser é Corpo, uno, indivisível e inseparável do Mundo.

No entanto, pode-se dizer que nem todos os livros chegam a proposições práticas para a viabilização - na Educação Física – dessas idéias de anúncio; alguns constituem-se mais como importantes indicativos de ordem teórica, como os dois livros do professor SANTIN. Dentre os que chegam, por pautarem-se em matrizes teóricas diferenciadas, apresentam abordagens distintas, embora com aspectos convergentes. Vejamos alguns.

O livro *Da Cultura do Corpo*, a partir de uma fundamentação teórica pautada na Antropologia Social, chega a uma concepção de *corpo como uma construção cultural*, sugerindo daí que a EFe considere o repertório corporal com que as crianças chegam à escola, pois as técnicas corporais por elas trazidas devem/podem interagir com as que historicamente tornaram-se conteúdo da Educação Física, sem que isso signifique imposição de uma sobre a outra.

Para esse aspecto concorrem igualmente KUNZ e FREIRE; o primeiro frisa a importância de se centrar o ensino do movimento humano no Sujeito, levando-se em conta o contexto em que é realizado e o sentido/significado do *se-movimentar*; o segundo sugere que se considere *os corpos ativos das crianças* e a cultura infantil que possuem, os quais podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Em outras palavras, todos – mesmo partindo de pressupostos

diferenciados – postulam o respeito pela criança/sujeito como um todo, com sua cultura, sua subjetividade, etc.

Já TANI e outros, respaldados numa literatura de cunho mais biológico-psicológico, propõem, como tarefa básica para a EFe, a educação *do* movimento. Para tal enfatizam a aquisição de padrões motores de movimento em que é priorizado a idéia do Homem como um *corpo biológico universal*.

Essa concepção, que traduz-se enquanto anúncio para TANI e outros, é contestada explicitamente nos livros de DAOLIO, KUNZ, MOREIRA e Coletivo de Autores. Também em FREIRE encontra ressonância, na medida em que esse autor anuncia o *corpo como uma totalidade integrada*, como único e original, não admitindo modelos e cópias; idéia que, inversamente, parece sugerir TANI e outros (padrões motores).

Pode-se dizer, também, que essa compreensão de *corpo biológico universal* extraída da literatura estudada é, igualmente, tratada nos Contornos teóricos desse estudo numa perspectiva de denúncia, ou seja, vários autores destacados nesse capítulo tecem críticas em relação a essa concepção de corpo por representar um entendimento de Ser Humano reduzido e circunscrito às leis da biologia.

Por outro lado, vários autores revisados nesse mesmo capítulo convergem para a concepção de corpo que aparece na maioria dos livros pesquisados como anúncio para a Educação Física, qual seja: a de que *o Ser é corpo*. Vejamos alguns exemplos.

RESENDE (1995) afirma que o corpo não pode ser concebido de modo fragmentado, pois, no seu entender, o corpo é a própria existência do Homem no mundo. Já VAGO (1995) sugere que a EFe deve intervir no processo de formação humana que ocorre no meio escolar no sentido de

possibilitam que os alunos se reconheçam como corpos, esses vistos como a prova maior de suas presenças no mundo.

Esses pensamentos são igualmente partilhados por FREIRE (1994,1992) o qual postula uma educação corporal voltada para o despertar da consciência da corporeidade nas pessoas. Nesse sentido FREIRE sugere que a EFe passe a praticar a liberdade dos corpos na escola como um dos meios possíveis de se questionar um dos princípios de sustentação dessa instituição, qual seja: *aquele que diz que só se aprende sentado*.

Para além de outros tantos comentários ainda possíveis de se extrair do quadro, pode-se afirmar que ele é uma amostra reveladora do estágio de desenvolvimento dessa temática na EFB.

Quanto a relação do quadro com a problemática origem dessa pesquisa – *a separação do corpo de seu movimentar-se* (enfocada no capítulo 1) – constato que a fragmentação que cometi (ou que ainda cometo?), traduziu-se enquanto denúncia em todos os livros pesquisados. Já o que na época revelava-se como novidade para mim - conceber o *Ser como sendo o próprio corpo*, como uma totalidade indivisível - manifesta o teor das idéias de anúncio da quase totalidade dos livros. O que me leva a deduzir que, pelo menos a nível de idéias, de formulações teóricas, já se caminha para um consenso na área em torno do que se almeja superar e do que se pretende enquanto ideal a ser construído.

Assim, percebo mais claramente hoje que afirmar “*eu tenho um corpo*” é um grande equívoco, um paradoxo, pois significa crer que “*eu me tenho*”, como se fosse uma coisa/objeto que posso dispor como bem desejar e convir. (OLIVIER, 1995).

Apesar de ter incorporado como conceito e como hábito a concepção dominante de corpo (dualista), acredito que aceitar que “*sou corpo*” – somente e grandiosamente corpo – sem divisões

e/ou hierarquias, uma unidade que pensa, sente e age por inteiro *no* e *com* o Mundo, é o grande desafio a ser travado por todos e cada um de nós, profissionais da Educação Física, pois, parafraseando BRECHT (citado por ALVES, 1992, p.207) quando anuncia que “*a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana*”, vislumbro (igualmente como muitos autores aqui enfocados) que uma das finalidades da Educação Física – se não a maior – é contribuir para um entendimento mais humano e menos instrumental do Ser Corpo, que se não extirpe, ao menos abrande a miséria com que foi/é concebido historicamente.

## 5. Considerações finais

Ao “finalizar” esse estudo muitos sentimentos-pensamentos me ocorreram. Primeiramente uma sensação de alívio por ter chegado ao fim, pelo menos provisoriamente; segundo, uma satisfação ao reler o trabalho (pouco antes da impressão final) por achar que alcancei os objetivos a que me propus nas páginas iniciais e, igualmente, por perceber sua incompletude; por último, pensar que muitos questionamentos podem advir dessa percepção de ausências no estudo, como uma maior elucidação das teorias de sustentação utilizadas pelos autores dos livros; o estabelecimento de outras relações possíveis entre as idéias de concepções de corpo encontradas, etc. Porém, este é meu limite para o momento e tais incompletudes e ausências, certamente encontrarão eco com outros estudos posteriores.

Outro pensamento-sentimento ainda me ocorreu, qual seja, como nos ignoramos como *Seres corporais* e como muitas vezes – mesmo no esforço de inCORPOração da idéia de *ser corpo* – acabamos por nos trair em ações e linguagem.

Hábitos nossos de cada dia, de raízes longínquas que precisam ser superados, no esforço de reinvenção do próprio Homem.

Mas, sintetizando as *concepções de corpo que perpassam pela literatura investigada*, pode-se dizer que elas estão agrupadas em dois blocos de idéias de concepção de corpo: um de denúncia em torno da dicotomia corpo-mente e outro que anuncia o Homem como um Ser corporal.

O dualismo corpo-mente caracterizou-se como uma idéia central de denúncia, presente na totalidade dos livros estudados. Esse dualismo, que vem acompanhando a cultura ocidental ao longo dos tempos, tem implicado na perpetuação de uma imagem negativa e hierarquizada do corpo

em relação a outras dimensões humanas, tais como a mente, razão ou espírito/alma, fragmentação essa que nos tem levado, também, a nos conceber prioritariamente como seres racionais/mentais e só secundariamente como seres corporais, isto é, essa compreensão dualista parece ter deserdado o Homem – pelo menos no plano da consciência manifestada via linguagem verbal – da sua condição primeira de existência, qual seja, a de ser um corpo.

Na EFe, especificamente, essa herança de dualidade corpo-mente tem conduzido a um privilegiamento de atividades e exercícios físicos orientados predominantemente para o desenvolvimento anátomo-fisiológico, no qual o corpo é visto como algo destituído de pensamento (como se o pensar não fosse também uma ação corporal), que apenas executa/cumprir ordens de forma mecânica; reduzido à explicações que consideram somente a sua forma e função; ou ainda, como um fato e um acontecimento que pode ser manipulado, controlado e vigiado via imposição de exercícios físicos.

Nesse tocante tenho constatado, em minha experiência profissional, o quanto ainda se faz presente esta idéia dualista de corpo, traduzida no senso comum dos alunos em frases do tipo: *as aulas de Educação Física servem para mexer o esqueleto; para fortalecer e aumentar os músculos; para “esquecer” um pouco das outras matérias; para sair da sala e movimentar o corpo, etc.*

Por outro lado, o Homem visto como um Ser corporal, constituiu a tônica de anúncio na quase totalidade das obras pesquisadas; visão essa que busca revelar o corpo como a expressão mais concreta do Homem no mundo; que considera o Ser a partir da própria vida; como um organismo vivo, único e indivisível, em suma, que somos uma auto-construção corporal.

Na EFe essa concepção de corpo tem como utopia contribuir na construção de um entendimento de corpo em que a ação corporal e a ação intelectual sejam vistas de modo interdependente e de forma indissociada.

Pode-se dizer, por fim, que a pretensão desse quadro de denúncias e anúncios em relação a temática corpo nos livros pesquisados, é a de poder se constituir enquanto mais uma possível contribuição para a fase de redimensionamento vivida pela EFe, na medida em que ao destacar as idéias de corpo presentes nessas obras, revela-se, da mesma forma, a qualidade da produção teórica da EFb, ou seja, divulga-se os avanços que vem se processando na área ou, em outras palavras, o esforço teórico-prático empreendido por muitos estudiosos no sentido de romper com visões reducionistas e fragmentárias de Homem, historicamente hegemônicas na sociedade como um todo e, particularmente, na EFb.

Finalizando, deixo em forma de poesia, *“as contradições do corpo”*.

Meu corpo não é meu corpo,  
é ilusão de outro ser.  
Sabe a arte de esconder-me  
e é de tal modo sagaz  
que a mim de mim ele oculta.

(DRUMMOND, 1984)

## 6. Referências bibliográficas

- ALVES, Rubens. **O corpo e as palavras**. IN: BRUHNS, Heloisa (Org.) *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papyrus, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Ciência - introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: ed. Brasiliense; 1992.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Corpo - novos poemas**. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- BETTI, Mauro. Ensino de 1o. e 2o. graus: Educação Física para quê? IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.
- \_\_\_\_\_. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, out. 1994.
- \_\_\_\_\_. Por uma teoria da prática. IN: **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. A Educação Física não é mais aquela. IN: **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n.1, p. 81-83, jun. 1995.
- BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.14, n. 3, p. 111-118, maio, 1993.
- \_\_\_\_\_. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. IN: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n.2, p. 23-28, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologia da Educação Física**. IN: *Ensaio: educação física e esporte*. CARVALHO, Máuri de; MAIA, Adriano (Orgs.). Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- \_\_\_\_\_. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, número especial – 20 anos de CBCE, p. 12-18, set. 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9.394/96 / ROSA, Ana Paula L. L.; SIQUEIRA, Valmir Ascheroff de (Orgs.) – Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998 (Coleção ADCOAS).

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CARLINE, Alda Luiza. A educação e corporalidade do educando. IN: **Revista Discorpo**, São Paulo, n. 4, p. 41-60, abril 1995.

CARMO JÚNIOR, Wilson do. O corpo e os movimentos num contato com o intimíssimo humano. IN: **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 4, n.1, p.59-70, jan-jul. 1988.

\_\_\_\_\_. A brincadeira de corpo e alma numa escola sem fim: reflexões sobre o belo e o lúdico no ato de aprender. IN: **Revista Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.15-24, jun. 1995.

\_\_\_\_\_. Corpo e sentido: uma metáfora biológica. IN: **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v.1, n.3, p. 74-78, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil hoje: pelos meandros da Educação Física. IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.14, n. 3, p.119-120, maio 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física escolar: uma abordagem cultural**. IN: PICCOLO, Vilma (Org.). Educação Física escolar: ser...ou não ter? Campinas: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. IN: **Revista Paulista Educação de Física**, São Paulo, supl. n.2, p. 40-42, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) – FEF/UNICAMP.

FREIRE, João Batista. **Rumo ao universo... do corpo**. IN: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. (Org.). Fundamentos pedagógicos - Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

- \_\_\_\_\_. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1a. edição, 1989.
- \_\_\_\_\_. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...).** IN: MOREIRA, Wagner (Org.). Educação Física e esportes - perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões do corpo e da alma.** IN: DANTAS, Estélio (Org.). Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1995.
- GONÇALVES, Maria Augusta S.. **Reflexões sobre aulas de Educação Física.** IN: **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 1986.
- KOFES, Suely. **E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala.** IN: BRUNHS, Heloisa (Org.). Conversando sobre o corpo. Campinas: Papirus, 1986.
- KOLYNIAC FILHO, Carol. **Uma introdução à Educação Física.** São Paulo: EDUC, 1996.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças.** Ijuí: UNIJUI, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: UNIJUI, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas.** Anais do Seminário Brasileiro em "Pedagogia do Esporte" – funções, tendências e propostas para Educação Física escolar. Santa Maria, 1998.
- LABORINHA, Léa. **A produção científica em Educação Física: positivismo e humanismo, afirmação e busca da superação de uma influência.** IN: FARIA JR, Alfredo; FARINATTI, Paulo. (Org.). Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico. 1992.
- MARIZ DE OLIVEIRA, José Guilmar; BETTI, Mauro; MARIZ DE OLIVEIRA, Wilson. **Educação Física e ensino de 1o. grau: uma abordagem crítica.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

MEDINA, João Paulo. **A Educação Física cuida do corpo e ...mente.** Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. **O brasileiro e seu corpo.** Campinas: Papirus, 1987.

MORAIS, João Francisco Regis de. **Consciência corporal e dimensionamento do futuro.** IN: MOREIRA, Wagner (Org.) Educação Física e esportes - perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus 1992.

MOREIRA, Wagner. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica.** Campinas: Unicamp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento.** IN: MOREIRA, Wagner (Org.) Educação Física e esportes - perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Física escolar: a busca da relevância.** IN: PICCOLO, Vilma (Org.). Educação Física escolar: ser...ou não ter? Campinas: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido.** IN: DANTAS, Estélio. Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

\_\_\_\_\_. **Corpo presente num olhar panorâmico.** IN: MOREIRA, Wagner (Org.). Corpo Presente. Campinas: Papirus, 1995.

MUNIZ, Neyse Luz. **Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física escolar: sonho ou realidade?** Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - PPGEF/UGF.

NASSER, Helen Macedo. **O mito da Educação Física – o corpo.** Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - PPGEF/UGF.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito na Educação Física brasileira.** Campinas: Papirus, 1994.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o espelho corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - FEF/UNICAMP.

PAES, Roberto. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental.** Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - FE/UNICAMP.

RESENDE, Helder Guerra. Reflexões sobre algumas contradições da Educação Física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didáticos-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. IN: **Revista Movimento**, Porto Alegre, n.1, p. 20-28, set., 1994.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para uma pedagogia da Educação Física escolar numa perspectiva da cultura corporal**. IN: VOTRE, Sebastião J. ; COSTA, Vera L. M. (Orgs). Cultura, atividade corporal e esporte. Rio de Janeiro: UGF, 1995.

\_\_\_\_\_; SOARES, Antonio Jorge Gançaves. Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal. IN: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n.2, p.49-59, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Educação Física – outros caminhos**. Porto Alegre: EST/ESEF, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas na visão da corporeidade**. IN: MOREIRA, Wagner. (Org.) Educação Física e esportes - perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. A Educação Física no ensino de 1o. grau: do acessório ao essencial. IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.7, n.3, p.89-92, maio, 1986.

\_\_\_\_\_. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. IN: **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. n.2, p.6-12, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais e a Educação Física escolar**. IN: Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses./ (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUSA, Eutáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro; MENDES, Cláudio Lúcio. **Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. IN: Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses./ (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUZA, Eutáquia Salvadora de ; VAGO, Tarcísio Mauro. **O ensino da Educação Física em face da nova LDB**. IN: Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs:

Profissionais analisam renovações, modismos e interesses./ (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TANI, Go. e outros. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a Educação Física escolar. IN: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.5, n.1/2, p.61-69, jan.-dez., 1991.

\_\_\_\_\_. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem imanente do caos na estrutura acadêmica. IN: **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, número especial – 20 anos de CBCE, p. 19-31, set. 1998.

TOJAL, João Batista. **Motricidade Humana - um paradigma emergente**. Campinas: Unicamp, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 1994.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação física escolar: temos o que ensinar? IN: **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. n.1, p.20-24, 1995.