



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA

**O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
SIGNIFICADOS E POSSIBILIDADES DE (RE) CONSTRUÇÃO**

Andréia Santos Gonçalves

BRASÍLIA - DF

2009

**O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
SIGNIFICADOS E POSSIBILIDADES DE (RE) CONSTRUÇÃO**

**ANDRÉIA SANTOS GONÇALVES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da  
Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação Física.

**ORIENTADOR: ALDO ANTONIO DE AZEVEDO**

## AGRADECIMENTOS

A palavra agradecimento remete-me a reconhecer às pessoas importantes que estiveram submersas comigo na concretização desse sonho, que de alguma forma, contribuirá para a proposição de intervenções pedagógicas respaldadas em valores críticos na área da Educação Física escolar.

Vou, então, tentar homenageá-las:

Primeiramente agradeço a minha mãe Dinalva Merquides, a minha avó Maria Guilhermina e ao meu avô Marcelino Merquides que guerreiramente sempre me incentivaram, acompanhando os sucessos e cada obstáculo superado sem me deixar esmorecer. Amo vocês!

Agradeço também, ao amigo Maurício Martinez, e as amigas Marília Silveira e Astrid Schuster, que ainda como aluna especial do mestrado contribuíram no início do desafio revisando textos e artigos sobre o tema, que foram publicados em periódicos consideráveis da área e que apesar da distância imposta depois pelo destino da vida, sempre acompanharam a minha trajetória acadêmica com muito carinho.

Aos meus amigos de trabalho do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, Anísio Teixeira, da Coordenação Geral do Censo Escolar de Educação Básica que proporcionaram durante esses dois anos a possibilidade de efetivar a pesquisa, sem nunca me deixar desistir, especialmente nos momentos mais difíceis.

Não posso esquecer de citar os professores que a cada disciplina cursada enriqueceram a pesquisa de forma brilhante, obrigada Ingrid Dietrich que me acalmou docemente durante os altos e baixos do estudo, Dulce Suassuna, Wivian Weller, Edson Farias e meu orientador Aldo Antonio de Azevedo que pacientemente soube domar os meus “sobrevôos” e tornar o estudo realizável e os professores e alunos das escolas pesquisadas.

Agora, não poderia nunca esquecer de citar cada participante do “pentágono inepiano” – grupo de amigos leais e verdadeiros – que acompanharam quase que cada linha da pesquisa: a Letícia Bernardes que em sua irreverência me pedia que traduzisse as expressões desconhecidas presentes no texto, ao José Ricardo que apesar de sua posição crítica em relação às teorias, acredita nas propostas aqui presentes, a Taíse Liocardio que em seu olhar se orgulhava de cada conquista e em especial ao Fábio Almeida “*My King*” que com seu amor e carinho sempre acreditou na concretização de meus sonhos e foi responsável pelo “ponta-pé” inicial ainda na Faculdade de Educação (te adoro!).

Para todas essas pessoas especiais que habitaram o meu mundo durante esse prazeroso período de construções e re-construções, o meu amor incondicional.

E por fim, agradeço a Deus que me deu a dádiva mais importante, a vida, e que colocou todos vocês no meu caminho, deixando minha vida mais feliz.

“(...) continuei então as minhas reflexões e me pus a perguntar sobre os mundos e os corpos que se escondem neste discurso que fala sobre a educação física... Que melodias esta prática arranca deste órgão mágico que se chama corpo? Que valores se celebram? Que visões de amor? Ah! É certo que ela está cheia de “sinais astrais” e de sonhos... Há atos de bruxedo a serem realizados e corpos que precisam ser transformados: que eles deixem de ser o que seriam para serem coisas diferentes. Senão esta palavra educação não teria sentido algum”.

Rubem Alves

# SUMÁRIO

	Página
RESUMO .....	viii
ABSTRACT .....	ix
1 INTRODUÇÃO .....	10
1.1 Justificativa .....	15
1.2 Relevância do estudo .....	17
1.3 Problema de pesquisa .....	18
1.4 Objetivos .....	18
1.4.1 Objetivo geral .....	19
1.4.2 Objetivos específicos .....	19
1.5 Questões da pesquisa .....	19
2 REVISÃO DA LITERATURA .....	20
2.1 Significando o corpo na história .....	20
2.1.1 Em busca de origens e raízes .....	20
3 AS ESPECIFICIDADES CULTURAIS COSTITUENTES DO CORPO .....	37
3.1 As técnicas corporais estudadas por Marcel Mauss .....	40
3.2 Os estudos de Robert Hertz: a preeminência da mão direita .....	43
3.3 Os estudos de Norbert Elias: a civilização dos costumes .....	46
4 O CORPO ESCOLARIZADO .....	51
5 ADENTRANDO O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	65
6 A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	83
6.1 Aproximando-se da temática .....	83

6.2 A base filosófica da concepção crítico-emancipatória .....	86
6.3 Emancipação: avanços e possibilidades para a Educação Física escolar .....	91
7 METODOLOGIA .....	102
7.1 Modelo de orientação teórico .....	103
7.2 Delimitando os procedimentos de pesquisa .....	104
7.3 Coleta das informações .....	109
7.4 Análise das informações .....	113
8 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	115
8.1 A escolha do ambiente escolar .....	115
8.2 Conhecendo o espaço escolar .....	116
8.3 O corpo na Educação Física escolar .....	121
8.4 Os significados de corpo na prática pedagógica .....	136
8.5 A busca pela ressignificação dos corpos .....	138
8.6 Refletindo sobre as possibilidades de ressignificação dos corpos	152
9 CONCLUSÃO .....	159
10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	165
ANEXOS .....	171

## LISTA DE FIGURAS

	Página
FIGURA 1 - “A lição de Anatomia” de Rembrandt .....	25
FIGURA 2 - Fatores sociais e culturais expressos no corpo .....	39
FIGURAS 3 e 4 - O corpo nas sociedades tradicionais .....	49
FIGURAS 5 - Visão da quadra da escola .....	117
FIGURA 6 - Portões que cercam a quadra: portão da saída e os outros dois portões de acesso à diretoria e às salas de aula .....	117
FIGURA 7 - Alunos na sala de aula de Educação Física após a aula prática .....	120
FIGURA 8 - Alunos sem ação diante da nova proposta para a aula .....	139
FIGURA 9 - Alunas criando brincadeiras de roda com o material .....	140
FIGURA 10 - Turma jogando o vôlei adaptado .....	141
FIGURA 11 - Corpo neutro. Ao tentar se integrar à turma não foi visível .	142
FIGURA 12 - Debate ao término da atividade .....	143
FIGURA 13 - Divisão das equipes para o “futdupla” .....	146
FIGURA 14 - Visualização da alteração solicitada pelos alunos .....	147
FIGURA 15 - Visualização do jogo com os alunos de mãos dadas com colegas do mesmo sexo .....	149

## RESUMO

Esta pesquisa tem como eixo norteador os significados conferidos ao corpo pela Educação Física escolar a partir da relação professor/aluno para verificar a possibilidade de ressignificação. Objeto de estudo de vários campos do conhecimento, dentre eles a Educação Física, o corpo que será discutido pelo estudo pode estar sendo considerado de forma acrítica na prática pedagógica. Desse modo, como a Educação Física em âmbito escolar pode contribuir no processo de construção de novos significados de forma emancipatória? Para responder a esse questionamento foram utilizados elementos da pesquisa-ação, envolvendo 38 alunos, pertencentes à 8ª série do Centro de Ensino Fundamental n.º10, localizado na cidade-satélite Ceilândia – DF, pertencente ao quadro da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde se conheceu os significados atribuídos ao corpo e buscou-se compreender como poderia ser a contribuição da Educação Física na ressignificação do corpo em uma perspectiva emancipatória, deixando de considerá-lo como simples arcabouço físico, passando a constituí-lo de forma totalizante. Com isso, a pesquisa pode proporcionar aos professores subsídios para a elaboração de intervenções pedagógicas respaldadas em valores críticos e comprometidos com a transformação dos paradigmas vigentes. As possibilidades de investigações sobre o corpo são inúmeras, portanto, as discussões não se esgotam aqui, mas deixam acesas as chamas para novas conquistas.

**Palavras-Chaves:** Corpo. Educação Física Escolar. Emancipação.

## ABSTRACT

This research has as a guiding principle the body meanings conferred to physical education at school from teacher/student relationship in order to verify the possibility of resignification. The study object is at a variety of fields of scientific knowledge, among them, physical education, in which the body that will be discussed in this work can be considered in an uncritical view in the pedagogic practice. Thus, how physical education can contribute to the construction process of new meanings in an emancipative mode? To answer to this question were used action research elements, involving 38 students from the 8<sup>a</sup> grade of Centro de Ensino Fundamental 10 of Ceilândia/Distrito Federal, where it was find out the meanings attributed to the body and it was argued how could be the physical education contribution to the body resignification in an emancipative perspective, leaving out the notion that it is only a physical conceptual framework and, moreover, becoming a wholeness value. With this aim, the research can provide to teachers some points for the elaboration of pedagogical interventions based on critical values and committed to the transformation of the present paradigms. The investigation possibilities about the body are innumerable, therefore the discussions do not end up here, but they light up the flames to new conquests.

**Keywords:** Body. Physical Education at School. Emancipation.

# 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou os significados conferidos ao corpo pela Educação Física em âmbito escolar, para verificar a possibilidade de sua ressignificação (construção de novos significados a partir dos encontrados na realidade investigada). De modo específico, identifica-se como a Educação Física escolar pode contribuir no processo de emancipação do corpo, apesar da situação atual das aulas de Educação Física identificada durante a pesquisa de campo e descrita na discussão do estudo, especificadamente no tópico “O Corpo na Educação Física Escolar”. Por intermédio das referências bibliográficas utilizadas foi possível compreender que a sociedade contemporânea tem sido testemunha de um crescente interesse em torno da valorização corporal e como consequência de sua imagem; atualmente, o corpo se impõe como lugar de predileção do discurso social.

A partir dessa afirmativa, entende-se que nos últimos anos as discussões e os debates sobre a relação corpo-homem-sociedade tornou-se primordiais para aqueles que de alguma forma lidam com o corpo nos diversos espaços sociais, dentre eles a escola. Considerado por Breton (2006, p.9), como fenômeno social, cultural e biológico, eixo de ligação do homem com o mundo, fundamento da existência individual e coletiva; o corpo, nos dias atuais, vem se constituindo como um objeto obscuro, ambíguo e confuso, em razão do discurso contemporâneo, que prima pela apologia do corpo como objeto, apoiado numa materialidade física, que incorpora em si a forma de mercadoria.

Neste sentido, a corporeidade, segundo o autor supracitado é socialmente moldável, ainda que seja vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Desse modo, os outros indivíduos contribuiriam para moldar os contornos de seu universo dando ao corpo o relevo social que necessita. Salienta-se que a corporeidade aqui é compreendida como o modo de ser do homem no mundo,

resultante do entrelaçamento da individualidade com condicionantes sociais, culturais, econômicos e históricos. O corpo torna-se, então, um produto, um rascunho a ser corrigido, um acessório da presença, testemunha de defesa usual daquele que o encarna, sendo assim, a descrição da pessoa deduzida da feição do rosto ou das formas de seu corpo (BRETON, 2006, p.9).

Dentre as conseqüências imediatas dessa condição, percebe-se um grande apelo, efervescência e idolatria à imagem narcísea do corpo, que se traduz social e culturalmente nas instituições e nos discursos que nelas são produzidos. A escola, enquanto instituição social, não está imune a tais concepções, incorporando muitas vezes práticas que suscitam críticas, sem apontar perspectivas distintas da simples crítica pela crítica, pouco capazes de mostrar caminhos de ressignificação do corpo nos espaços sociais.

Compreende-se, então, que a Educação Física escolar, dentro desse contexto, constitui não apenas uma prática pedagógica na qual professor e aluno se relacionam num espaço dinâmico; mas em uma área do conhecimento presente na grade curricular da escola que tem o corpo como seu objeto de intervenção, sendo o principal referencial a ser considerado no trabalho do professor e na ação do aluno. Desse modo, a Educação Física escolar deve contribuir para formar criticamente o sujeito (aluno), em seu processo de aprendizado, de conscientização e de aquisição de conhecimentos e experiências para a vida, respeitando as diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro.

Como o corpo é a marca do indivíduo, a fronteira e o limite que de alguma forma o distingue dos outros, “um fator de individualização”, nos dizeres de Durkheim (1995), no qual são feitas modificações no intuito de corrigir as imperfeições e ser melhor aceito socialmente. Esse sentimento de insatisfação e insuficiência em relação ao corpo levará o ser humano a buscar estratégias para modificá-lo constantemente e assim atender as exigências sociais.

Sendo assim, ressalta-se que o corpo tornou-se um instrumento de poder com representações e valores que orientam seus usos e que estes variam de sociedade para sociedade e culturalmente. Dentro dessa perspectiva a Educação Física escolar tem um papel primordial na ressignificação do corpo e na redimensão de como as pessoas lidam com sua corporeidade, que é uma construção social e cultural resultante de um processo histórico.

Com isso, destaca-se a importância das pesquisas de Marcel Mauss, que contribui para os estudos aqui propostos, com a idéia de técnicas corporais, que são “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (2003, p. 401). Considerando-se, assim, o homem como ser total, isto é, na constituição humana os aspectos biológicos, psicológicos, culturais e sociais se fariam presentes, compreendendo-se, portanto, a dimensão humana a partir do pressuposto de que o homem constitui um fato social total.

As contribuições de Michel Foucault para o discurso sobre o corpo analisando-o socialmente a partir das relações de poder estabelecidas nos vários setores da vida humana, também foram relevantes para o estudo possibilitando a compreensão de como esse poder é exercido sobre o corpo dos indivíduos.

O corpo é um desafio sócio-político-econômico importante, e diante deste cenário redescobri-lo escreve um movimento que permite ressignificá-lo como um potente marcador social e cultural, tendo na Educação Física a possibilidade de criar mecanismos de reação, por meio das atividades propostas nas aulas e de reflexões que possibilitem a emancipação desse corpo, com vistas a superação desse paradigma, já que se levará em consideração a contextualização dos fatos e o resgate histórico da realidade apresentada. Tudo isso, demonstra que o corpo tornou-se uma referência central, dotado de uma relevância social, suscitando investigações sobre esse fenômeno que, especificadamente, também é objeto de estudo da Educação Física.

Diante desse panorama sugere-se que cabe à Educação Física escolar, em sua prática, ler esses dados da realidade corporal e interpretá-los emitindo valores que leve o aluno a uma reflexão e posterior ação crítica e consciente, mediante os modelos impostos socialmente, presentes na escola e nas aulas de Educação Física, confrontando assim, os conhecimentos oferecidos pelo senso comum com os conhecimentos ministrados nas aulas. Acredita-se que o corpo deve ser produto de uma educação contextualizada e que leve à emancipação. Nesse sentido, a Educação Física não pode ser ministrada sob esquemas rígidos, submissos e repetitivos, ela deve oportunizar o prazer corporal por meio da prática de atividades físicas, evitando a exclusão dos que não se enquadram nos padrões estabelecidos e oportunizando momentos para reflexão da prática vivenciada.

É nessa perspectiva de desvelamento do corpo, no cenário da Educação Física escolar, que o estudo é proposto, o destinando a investigar como ressignificá-lo mediante aos estereótipos ideais construídos contemporaneamente e refletidos na Educação Física, levando em consideração suas representações culturais e sociais na escola. Com a intenção de provocar reflexões, sugere-se primeiramente a composição dos capítulos da dissertação integrados entre si possibilitando um aprofundamento no debate em pesquisa e em seguida a discussão das informações coletadas na escola.

Para tal, o primeiro capítulo contém um resgate dos significados atribuídos ao corpo historicamente, perpassando por questões sociológicas, políticas, culturais e econômicas que envolvem às relações do homem com sua corporeidade para, assim, tentar construir um novo conceito contemporâneo. O segundo capítulo se encarrega de apresentar o corpo como parte da cultura, envolvendo estudos de pesquisadores como: Geertz que afirma “homens sem cultura seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto” (1989, p. 61), Hertz (1980), que discute a pré-eminência da mão direita em relação à esquerda,

permitindo associações a situações encontradas nas aulas de Educação Física, Elias (1939), e os estudos sobre a difusão das regras de civilidade, adotadas em matéria de convenções de estilo de educação dos sentimentos, de colocação do corpo e da linguagem; entre outros autores que contribuem para elucidações sobre o discurso cultural e o corpo.

No terceiro capítulo, analisa-se a valorização de determinadas formas corporais em detrimento de outras no âmbito social e que transparecem na escola e nas aulas de Educação Física. Na seqüência, apresenta-se a abordagem crítico-emancipatória, elucidando seu referencial teórico, seus pressupostos constituidores e sua relevância para a Educação Física escolar.

No que concerne ao quinto capítulo, aborda-se o corpo na escola para assim, finalizar pelos estudos que envolvem o corpo na Educação Física escolar bem como nos esportes, que é um de seus conteúdos. São esses os temas discutidos na dissertação que subsidiam a leitura da realidade encontrada na escola para assim, discutir às informações coletadas apontando perspectivas de mudanças.

Em decorrência desses fatos, fica evidente, que vários questionamentos necessitam de investigações, como o aqui pesquisado: A contribuição da Educação Física escolar na construção de novos significados para o corpo visando à emancipação e o desenvolvimento do ser de forma integral.

O estudo, portanto, é conveniente e oportuno, pois tem a pretensão de analisar esse e outros aspectos no processo de busca pela emancipação do corpo, a partir das aulas de Educação Física escolar, sendo primordial iluminar a compreensão em torno deste, que é a essência da área, o corpo. Assim, é crucial propor novas formas de intervenção pedagógica para atingir esse propósito.

Com base nesse delineamento que se discute o corpo, com a certeza de que o problema aqui não se esgota; mas, com a intenção de reacender os discursos acadêmicos nas práticas da Educação Física escolar, sobre esse prisma que, historicamente, sempre esteve na ordem do dia-a-dia da vida social. Afinal,

não existe um discurso e uma prática, mas discursos e práticas que os indivíduos constroem nas instituições.

## **1.1 Justificativa**

Em sintonia com a parte introdutória da pesquisa, ressalta-se que pensar o corpo é uma tarefa um tanto complexa, dada às diversas dimensões que podem ser exploradas. Além de ser o arcabouço físico do ser humano e marcar sua existência material, o corpo compreende as formas de se relacionar, interagir, de refletir sobre e com o mundo. Trata-se de uma construção concreta, mas moldável, conforme os valores e a cultura provenientes da sociedade onde está inserido.

O corpo, enquanto objeto de estudos e pesquisas de vários campos do conhecimento, figura-se contemporaneamente como um motivo de apresentação de si: é por ele que se é julgado e classificado, não sendo mais apenas a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irredutível do sujeito, mas uma construção, uma instância de conexão, que esta sob um momento de eugenia. Mas como ressignificá-lo?

Nesse sentido, levando-se em consideração outros momentos históricos (analisados no referencial teórico – Significando o corpo na história), lembra-se que o corpo é hoje dissecado, fragmentado, experimentado e cultuado, sendo um misterioso e desafiante campo de investigação à espera de descortinamentos. Dentro desse contexto, o descortinamento feito nesse estudo, justifica-se em razão de identificar os valores que são hoje atribuídos ao corpo durante as aulas de Educação Física na escola, sendo, portanto, um desafio à pesquisadora enquanto professora de Educação Física (que vive de forma latente, nas regências de classe, esses “pré-conceitos” corporais estabelecidos durante as práticas das atividades, tanto por professores quanto por alunos), propor novos caminhos de intervenção pedagógica, por intermédio das informações

levantadas ao longo da pesquisa, para assim, tentar construir novos significados para o corpo nas aulas, dentro de um enfoque emancipatório.

A proposta para tal investigação surgiu, então, com essa percepção da realidade escolar e do grande apelo e idolatria à imagem narcisista do corpo difundida social e culturalmente nos vários setores, e a escola como um desses setores (instituição social), ao mesmo tempo em que pode reproduzir as estruturas e as ideologias de dominação existentes, constitui-se em um espaço onde se pode lutar por transformações, sendo essa, a análise que deve servir como base para a construção de uma nova realidade pedagógica com um ensino não fragmentado, já que a realidade se mostra de forma complexa e indissociada.

Nota-se, contudo, que a forma de a escola controlar e disciplinar o corpo, observada, por exemplo, na distribuição espacial dos alunos na sala de aula e na realização de movimentos mecânicos, repetitivos, isolados e sem sentido, vivida especificadamente nas aulas de Educação Física, podem revelar um aprisionamento do corpo a formas de poder exercidas principalmente pelos professores.

A essência desse posicionamento e de outros que apontam críticas e denunciam o que está sendo feito, constantemente vêm à tona levando-se a refletir e a repensar o corpo na Educação Física, em especial, no que se refere à prática escolar. Desse modo, justifica-se no presente estudo a tentativa de apresentar condições e possibilidades para a ressignificação do corpo, avançando da concepção de objeto para a de sujeito.

A partir do que se considera: que a prática pode estar permeada pela significação do corpo como objeto, a serviço da sujeição, das regras institucionais, do poder e da mídia, como que a Educação Física escolar contribui na construção de novos significados para o corpo visando à emancipação e a formação integral do ser?

Portanto, diante desse quadro de dicotomia do corpo torna-se justificável e imprescindível investigá-lo para contribuir no debate, na perspectiva da prática pedagógica da escola hoje, evidenciando a necessidade da criação de formas de reação e contestação aos modos de controle corporal estabelecidos pela contemporaneidade, para conceber uma Educação Física que trabalhe com os corpos, e acima de tudo com sujeitos, donos desses corpos.

## **1.2 Relevância do estudo**

A pesquisa apresenta relevância científica, educacional e social, e desafia a investigá-la, pois envolve uma temática cuja originalidade é presente haja vista a atualidade e riqueza da fundamentação teórica, suscitando, portanto, análises no sentido de contribuir para a compreensão e interpretação do fenômeno corporal como instrumento de emancipação por intermédio da Educação Física escolar, a partir da relação interdisciplinar entre a Educação Física e outras áreas do conhecimento.

O interesse na pesquisa surgiu da possibilidade de ressignificar um corpo que pode estar sendo considerado de forma dicotômica no ambiente escolar. Desta forma, o estudo poderá contribuir para uma reflexão sobre o corpo como uma construção social, cultural e política no cenário da contemporaneidade, para que as transformações possam ser efetivadas, reconhecendo a realidade da prática pedagógica da Educação Física escolar enquanto espaço emancipatório e não apenas mero reproduzidor de práticas acríticas, à medida que a escola constitui uma instituição social que se encontra numa relação dialética<sup>1</sup> com a sociedade onde se insere.

---

<sup>1</sup> Entendida aqui como conceitos transmitidos de geração em geração, por meio do diálogo, podendo, no entanto, ser modificado pela nova geração (diálogo entre as tradições). Esse conceito também prova a possibilidade de construção de novos significados para o corpo a partir dos significados existentes (ADORNO, 2000).

Considerando a estrutura citada anteriormente e a possibilidade de transformá-la, os significados conferidos podem, portanto, ser ressignificados no contexto das práticas escolares e a Educação Física não pode ignorar as relações do homem com seu corpo, no contexto geral onde ele se insere como um todo, para assim, estar apta a desmistificar, nas práticas vigentes, seu conteúdo ideológico e contrário aos valores educacionais maiores.

Torna-se, também, coerente e pertinente a relevância do estudo, pois ele aborda reflexivamente o corpo no “fazer” Educação Física, em uma sociedade marcada pela indústria da competição, do desempenho, da exclusão, do preconceito, da aparência, da informação abreviada, dos ritmos maquinais, das coreografias padronizadas, enfim, conclui-se que apesar de todo avanço pedagógico na área permanecemos alheios a muitos aspectos importantes sobre o corpo em ambientes escolares.

### **1.3 Problema de pesquisa**

Diante da justificativa e da relevância do estudo apresentado, evidencia-se o seguinte problema de pesquisa para o objeto de estudo:

❖ Como a Educação Física escolar contribui no processo de construção de novos significados para o corpo, em uma perspectiva emancipatória?

### **1.4 Objetivos**

Diante do exposto, o estudo tem como objetivos:

### 1.4.1 Objetivo geral

❖ Investigar os significados conferidos ao corpo na prática da Educação Física em âmbito escolar.

### 1.4.2 Objetivos específicos

❖ Identificar os significados atribuídos ao corpo na prática da Educação Física escolar a partir da relação aluno/professor; e

❖ Verificar a possibilidade da Educação Física escolar ressignificar o corpo, de forma crítica e reflexiva, rompendo com as práticas pedagógicas acríticas.

## 1.5 Questões de pesquisa

Com base no problema descrito e nos objetivos propostos para a pesquisa, formulam-se as seguintes questões:

❖ Com a atribuição de significado a relação corpo-homem-sociedade, nas aulas de Educação Física escolar, é possível contribuir para a ressignificação do corpo contemporâneo, em uma perspectiva de emancipação; e

❖ Por intermédio de uma intervenção pedagógica respaldada em valores reflexivos e críticos, a Educação Física escolar pode construir novos significados para o corpo e formar seres críticos e conscientes.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 Significando o corpo na história

“Honrar um pensador não é elogiá-lo, nem mesmo interpretá-lo, mas discutir sua obra, mantendo-o dessa forma vivo e demonstrando, em ato, que ele desafia o tempo e mantém sua relevância”.

Cornelius Castoriadis

#### 2.1.1 Em busca de origens e raízes

Para ressignificar<sup>2</sup> o corpo por meio da Educação Física escolar mediante os estereótipos de corpo ideal construídos contemporaneamente, considera-se necessário resgatar os conceitos de corpo construídos ao longo da história humana. É importante lembrar que o corpo é construído historicamente e sendo assim, tem-se a oportunidade de significá-lo (produzir sentido, conceituar, conhecer determinado assunto e estabelecer formas de agir) ao longo de cada época ou período histórico.

No que concerne o corpo humano, compactua-se com Rodrigues quando afirma ser o corpo socialmente concebido, sendo que a análise de sua representação social oferece numerosas vias de acesso à estrutura de uma sociedade particular (1979, p. 44). Nesse sentido, pontua-se que o corpo em si é universal, todos os animais possuem uma entidade orgânica que os caracterizam. Mas a percepção, o significado ou a interpretação do que seja o corpo é bem subjetiva e individual e com representações culturais distintas.

Desde os primórdios da humanidade, a presença física do homem foi fundamental e requerida como atributo necessário à sobrevivência da raça. O homem primitivo precisava de intensa participação de seu corpo. Os fenômenos

---

<sup>2</sup> Emitir novo conceito, sentido ou valor a partir de significados/sentidos existentes. Para a Psicologia moderna é a habilidade que as pessoas possuem de atribuir um outro significado positivo ou não para um acontecimento. Universidade Virtual acessada em 04/04/2009 ([www.grupoempresarial.adm.br](http://www.grupoempresarial.adm.br)).

naturais determinavam as relações sociais desse ser primitivo. Nesse contexto, o domínio da natureza se inseriu como base da organização social.

Vale ressaltar como lembra Gonçalves que a importância do corpo aqui, não era somente concebida como instrumento de sobrevivência. Esteticamente o belo, a perfeição e a simetria eram considerados atributos essenciais ao corpo (1994, p. 18).

A partir do exposto, e ao iniciar a análise das várias definições de corpo até chegar ao conceito vigente, buscou-se primeiramente um conceito retirado do Dicionário Aurélio, no qual o corpo é entendido como: “unidade orgânica ou inorgânica que ocupa lugar no espaço. Parte material do ser em oposição ao seu *animus*<sup>3</sup>”. Nessa definição, percebe-se resquícios da filosofia cartesiana (momento exemplar da separação radical entre o corpo e a alma) fortemente arraigada na percepção ocidental-moderno-burguesa, e herdeira de valores iluministas<sup>4</sup>, onde a dualidade se impõe dividindo o indivíduo em dois: corpo e mente. Parte material (corpo) do ser em oposição ao seu *animus* (espírito).

Após essa exposição, vários preceitos importantes precisam ser esclarecidos. De maneira geral, sempre houve uma tendência entre os filósofos em explicar o homem não como uma unidade integral, mas com um composto de duas partes diferentes: um corpo e uma alma (consciente). A essa separação atribuiu-se o nome de dualismo<sup>5</sup>. Essa dicotomia aparece na filosofia grega, no pensamento de Platão (séc. V a.C.) que parte do pressuposto de que a alma teria vivido a contemplação do mundo das idéias, onde tudo conheceu por simples intuição (conhecimento direto e imediato). Mas tendo de encarnar por algum motivo (necessidade natural, ou expiação de culpa), a alma se degrada, pois o corpo é como uma prisão (MARTINS, 1990, p. 342).

---

<sup>3</sup> Oposição masculino-feminino. Força masculina na mulher e feminina no homem. (GONÇALVES, 1994 p.18)

<sup>4</sup> Conhecimento e razão usados para compreender os fenômenos humanos por meio de fenômenos físicos - mecanicismos (GONÇALVES, 1994, p. 20).

<sup>5</sup> Dupla realidade, a consciência separada do corpo, ou seja, corpo separado da alma (MARTINS, 1990, p. 342).

Em seus últimos escritos, entretanto, Platão, já não atribui um papel tão negativo ao corpo, admitindo que o exercício pudesse ser benéfico para a alma, proporcionado o equilíbrio entre seus elementos. Já na percepção de Aristóteles na constituição da natureza humana a alma esta presente como forma e o corpo como matéria. A alma é a forma do corpo, a causa final de sua conformação orgânica e o princípio do seu movimento, constituindo sua força diretriz e motora (MARTINS, 1990, p. 43).

Considera-se que Aristóteles reconhece o papel do corpo, descrito acima, não o considerando, como em Platão, o cárcere da alma. Para ele, o homem é, sobretudo, um ser pensante e político, que deve dirigir sua vida pela razão.

Enquanto a alma intelectual é superior; o corpo tem também uma alma irracional, de natureza inferior, dividida em duas partes: uma irascível, impulsiva, localizada no peito; outra concupiscível, localizada no ventre e voltada para os desejos de bens materiais e apetite sexual. O corpo aqui, é ocasião de corrupção e decadência moral, pois se a alma superior não souber controlar as paixões e os desejos, deixará o homem incapaz de um comportamento moral.

No entanto, pode parecer contraditória a constatação de que os gregos sempre se preocuparam com seu corpo, estimulando exercícios físicos, a ginástica e os esportes, instituindo as competições esportivas como meio da celebração das qualidades corporais. A presença corporal doutrinava o exercício do poder: o êxito nos torneios esportivos exercia um enorme fascínio social, chegando a determinar o resultado de guerras e disputas territoriais. Não é à-toa que a Grécia aparece como berço das Olimpíadas. Platão também valorizava a ginástica e isso contradiz a idéia de superioridade do espírito sobre o corpo. “Corpo são em mente sã”, significa a partir do que foi constatado nas leituras, que uma Educação Física rigorosa põe o corpo na posse de uma saúde perfeita, permitindo que a alma dê as costas ao mundo do corpo e dos sentidos para melhor se concentrar na contemplação das idéias. Caso contrário, a fraqueza física torna-se empecilho maior à vida superior do espírito.

Depois de adentrar no estudo de como o corpo foi percebido na Grécia, cabe agora analisar outra definição, porém com bases biologistas. A princípio, enquanto objeto de estudo de vários campos disciplinares, como a Biologia, a Medicina, a Fisioterapia e a Educação Física, o corpo assumiu uma conotação de organismo vivo. Entendido como uma célula autônoma ou por várias células que funcionam de modo integrado, sugerindo-se com isso a harmonia entre órgãos no desempenho de suas funções. Essa é uma definição advinda do funcionalismo de Durkheim<sup>6</sup>, que vê o corpo de forma biológica, tendo como consequência o seu aprisionamento na organicidade, sendo, portanto, apenas um fator individualizador, segundo a função social assumida por seu “dono”. O corpo constituiria, nessa perspectiva, um “fato social” que pode ser concebido como uma “coisa” viva ou, simplesmente uma “coisa”.

Mas essa definição puramente biologista de corpo, remanescente do final do século XVIII, e início do século XIX, que nasce junto com as Ciências Sociais, mostrou-se insuficiente, isto é limitada, para explicá-lo em toda a sua complexidade, pois tanto poderia expressar a definição de um animal qualquer ou de um ser humano. Assim, o corpo não se constituiria somente em uma coleção de órgãos arranjados segundo as leis da Fisiologia e da Anatomia; mas, antes, em uma estrutura simbólica, superfície de projeções, possíveis de unir as mais variadas formas culturais.

Na Idade Média, a partir das referências pesquisadas, constata-se que o corpo era percebido como centro dos acontecimentos, tendo uma idolatria divina sobre ele e uma conseqüente separação do corpo (res) profano, e espírito-mente (cogito) sagrado, sendo aqui, definido como um instrumento de consolidação das relações sociais, e o poder das características físicas como: altura, cor da pele, entre outros, associadas ao vínculo que o indivíduo mantinha com o feudo,

---

<sup>6</sup> Émile Durkheim (1858-1917). Principal representante do funcionalismo (funções desempenhadas pelas pessoas para harmonia social), no qual a existência de uma consciência coletiva seria formada pela socialização do ser humano na sociedade. É considerado pai da Sociologia Moderna tendo fortes influências das Ciências Biológicas e do método científico (observar, experimentar e comparar). Concretizou que os verdadeiros objetos de estudo da Sociologia são os “fatos sociais” (DURKHEIM, 1995).

eram determinantes na distribuição das funções sociais. A moral cristã tolhia qualquer tipo de prática corporal que visasse o culto ao corpo, pois o mesmo poderia tornar a alma sagrada em impura.

Mesmo degradado, o corpo ainda era considerado criação divina, envolvido em um véu de sacralidade. Durante toda Idade Média houve proibições expressas da igreja quanto à dissecação de cadáveres. “Abrir o corpo de um morto para estudar sua constituição íntima é um crime capital, não somente porque jamais se sabe se um morto está verdadeiramente morto, mas, sobretudo, porque tal empreitada tem um caráter sacrilégio. O olhar humano não deve se fixar em regiões que Deus nos ocultou e não deve violar uma realidade sobrenatural, um dos aspectos do destino eterno do homem” (MARTINS, 1990, p. 343).

Após a Idade Média, no período do Renascimento, o corpo é dessacralizado, ou seja, já não é mais algo proibido de se manipular. Com a ascensão de uma ciência positiva separada de valores religiosos e do espaço da moralidade, o corpo passa a ser objeto de estudo principalmente da Medicina, que dá um salto muito grande em matéria de conhecimento sobre o corpo a partir do momento em que os estudos de Anatomia foram sendo ampliados. Como consequência dessa dessacralização, um movimento para dentro do corpo se inicia no sentido de que ele passa a ser objeto, e como tal passível de estudos e intervenções que possibilitaram a produção, compilação e a posterior aplicação de um maior conhecimento sobre si.

Assim, pode-se entender o impacto das experiências de Versálio (1514-1564), médico belga que ousou desafiar os preconceitos estabelecidos pela igreja, sofrendo severas condenações. Esse procedimento revolucionário alterou várias concepções inadequadas da Anatomia tradicional baseada na obra de Galeno (séc. II). Sabe-se, por exemplo, que Leonardo da Vinci conseguia às escondidas cadáveres para os estudos de Anatomia e que depois serviam de base às suas pinturas (MARTINS, 1990, p. 347).

**FIGURA 1 - “A lição de Anatomia” de Rembrandt<sup>7</sup>**



Por outro lado, conclui-se que a “profanação” pelo olhar levada a efeito por Versálio e ilustrada no século XVII, por Rembrandt, pode ser inserida nas perspectivas da revolução científica promovida por Bacon, Descartes e Galileu. Esse novo olhar do homem sobre o mundo é o olhar da consciência secularizada, isto é, dessacralizada, de onde se procura retirar o componente religioso. O corpo passa então, a ser objeto da ciência.

E com o desenvolvimento das Ciências, o modelo mecânico é substituído por outras formas mais elaboradas, mas persiste ainda a idéia de corpo como coisa submetida às leis da natureza. O próprio homem, reduzido à dimensão corpórea, acha-se sujeito às forças deterministas da natureza que o tornam incapazes e irresponsáveis pelo próprio destino.

Ressalta-se então, que na Renascença o corpo passa a ter um significado dentro de bases científicas, servindo de objeto de estudos e experiências, mas

---

<sup>7</sup> No período do Renascimento, o corpo passa a ser objeto de ciência. O quadro, de Rembrandt representa a “profanação”, pelo olhar, iniciada pelos anatomistas que desafiaram a proibição da Igreja de dissecar cadáveres (MARTINS, 1990, p. 347).

quais a disciplina e o controle corporal eram preceitos básicos; todas às atividades físicas relacionadas ao corpo eram prescritas por um sistema de regras rígidas, visando à saúde corpórea. O corpo agora, com um olhar “cientificista” serviu de objeto de estudos e experiências. Com isso, o dualismo que opõe o corpo e o espírito descrito primeiramente por Platão, que afirmava ser o corpo o cárcere da alma, e vivido por Descartes na forma cartesiana, que constituía o homem em duas substâncias: uma pensante, a alma, razão de sua existência; e outra material, passa a ver o corpo como objeto para carregar a alma pensante, passará a ser analisado de outra forma na contemporaneidade.

Descartes, partindo da dúvida metódica, da realidade do mundo e do próprio corpo, até chegar à primeira verdade indubitável, qual seja o cogito (pensamento), ao recuperar a realidade do mundo e do corpo, encontra um corpo que é pura exterioridade, uma substância extensa, material. O autor considera então, que o homem é constituído por duas substâncias distintas: a substância pensante, de natureza espiritual (o pensamento); e a substância extensa, de natureza material (o corpo).

Tal posicionamento determina uma nova visão do corpo: o corpo-objeto, associado à idéia mecanicista do homem-máquina. De acordo com Descartes: “Deus fabricou nosso corpo como máquina e quis que ele funcionasse como instrumento universal, operando sempre da mesma maneira, segundo suas próprias leis” (MARTINS, 1990, p. 349). Com isso, Descartes torna o corpo autônomo, alheio ao homem.

Como consequência da separação cartesiana do corpo e da alma a divisão dos fatos permanece até hoje objetos de Ciências distintas. Nesse sentido, pode-se inferir que essa separação se faz sentir na Educação Física, até os nossos dias, tanto na sua prática pedagógica como nas Ciências que a embasam. Essa última se constitui em campos estaques que não se intercomunicam: cada uma trata do corpo sob sua perspectiva, como se esta fosse absoluta, ignorando a globalidade do homem.

Embora o próprio Descartes privilegiasse a substância pensante, caracterizando assim, a tendência idealista do seu pensamento, a idéia do homem-máquina não demora a gerar uma corrente, a empirista, que tem como principal representante o inglês Locke (MARTINS, 1990, p. 50).

Locke (séc. XVII) reduz o corpo a um instrumento do espírito: como tal, deve ser mantido forte e saudável para que possa executar suas ordens. O fim da Educação Física, considerando os estudos pesquisados, seria propiciar, por meio da conservação da saúde e do desenvolvimento das destrezas corporais, a formação do caráter e da moralidade.

O materialismo “naturaliza” o corpo e suas funções, o que significa, em última instância, que o corpo físico já não é um corpo vivente, continua sendo um cadáver como o analisado em “*A lição de anatomia*”, momentos atrás. Aliás, a palavra corpo, do latim *corpus*, significa “cadáver”.

Já na Idade Moderna essa cisão corpo-mente tornou-se possível com fundamento no desmantelamento da estrutura feudal e, por conseguinte, com a desestruturação do poder da igreja católica, proporcionando uma reorientação na forma de pensar o homem e sua relação com o corpo. “Os anatomistas antes de Descartes e da Filosofia mecanicista fundam um dualismo que é central na modernidade e não apenas na Medicina; aquele que distingue, por um lado, o homem; por outro seu corpo” (BRETON, 2003, p. 18).

Esta visão moderna trás em si um modelo de corpo-máquina, socialmente oprimido e manipulável, visto sob o prisma do ganho econômico a qualquer custo. Também, não se pode deixar de abstrair desse modelo, o local do exercício do poder disciplinar, nos termos das sujeições descritas por Foucault (1986). Ainda como decorrência, a exploração recaía também sobre o corpo de quem trabalha, no intuito de maximizar a utilização da força de trabalho. Sem dúvida, está implícita uma prática domesticadora que impossibilitava a corporeidade do trabalhador.

No entender de Habermas (1987), esta dualidade e a maneira encontrada pelo homem para lidar com os problemas gerados pela modernidade, produziram quadros patológicos na sociedade, determinando crises de direção e até mesmo diminuição na integração societária. Essas crises de direção podem ser compreendidas no sentido da teoria weberiana como o desencantamento do sujeito no quadro moderno, à vida para o homem aparece sem sentido em função de sua descrença, especialmente, com a vida mundana.

A apropriação e aplicação desses conceitos são percebidas dentro da história moderna e de acordo com Foucault:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo e com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política (1986, p.80).

Na dinâmica desse processo e com o advento do modelo socioeconômico capitalista, lança-se mão da obra foucaultiana com o intuito de mostrar que, entende-se como ele que, nesse momento a sociedade necessitava de corpos fortes, saudáveis e homogêneos para atender a lógica de mercado e rotinas desumanas de trabalho em busca da alta produtividade e do lucro que ocorre até hoje. Uma vez que seriam utilizados, transformados e aperfeiçoados para atender o capitalismo e estando assim, sujeitos as técnicas de disciplinamento. Portanto, a partir da ascensão do capitalismo e, conseqüentemente, da modernidade todas as implicações culturais decorrentes dessa nova forma de se organizar social e culturalmente passam a ter agora um novo jeito de perceber o corpo, assentada em novos valores e novas ideologias.

Na lógica capitalista, por exemplo, o corpo mostra-se oprimido e manipulável. É percebido como uma “máquina” de acumulo de capital, onde os movimentos corporais são regidos pelo poder disciplinar como foi supracitado. Esta manifestação de poder se instalou nas principais instituições sociais.

Foucault, em sua obra *Microfísica do Poder*, apontou seus mecanismos de atuação:

Essa forma específica de poder, que surgiu a partir do século XVII, agia nas mais diversas instituições sociais – escolas, hospitais, prisões, fábricas, quartéis... com o objetivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, atuando de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais (1986 p. 146).

Os homens e seus corpos dessa forma são vistos apenas na perspectiva do ganho econômico. O poder disciplinar, ao mesmo tempo em que promovia a utilização máxima da força de trabalho, domesticava e impossibilitava a resistência político-social do trabalhador. A padronização dos gestos e movimentos instaurou-se nas manifestações corporais. As novas tecnologias de produção em massa desencadearam um processo de homogeneização de gestos e hábitos que se estenderam a outras esferas sociais, entre elas a educação do corpo, que passou a identificar-se não só com as técnicas, mas também com os interesses da produção.

No entendimento de Foucault, o corpo é superfície de inscrição dos acontecimentos, lugar de dissolução do eu, volume em perpétua pulverização. Entende-se, portanto, que a genealogia estaria no ponto de articulação do corpo com a história. Comprovando essa interpretação, Machado diz que ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história (MACHADO, 1979, p. 22).

Em outros termos, o corpo é o campo de forças múltiplas, convergentes e contraditórias e o próprio lugar da sedimentação de seus combates.

Ou ainda:

(...) sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam e entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (MACHADO, 1979, p. 22).

Este caráter dissociativo do “eu” com seus começos inumeráveis e múltiplos, possibilita a compreensão de uma dinâmica desse “eu” na qual corpo e a alma estão submetidos a processos múltiplos de constituição histórica. Corpo e alma, portanto, devem ser entendidos aqui interpenetrados de história e articulados através de diferentes contextos discursivos.

Recorrendo-se ao que propôs Mauss ao apresentar a noção de técnica corporal, consegue-se situar o diálogo entre diferentes campos disciplinares, especialmente o das Ciências Sociais e o da Educação Física, extrapolando a visão funcionalista e fragmentada de corpo, definindo-o como o primeiro e mais natural instrumento do homem. As técnicas corporais são como: “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (2003, p. 401).

O referido autor, considerando o homem como ser total, isto é, na constituição humana os aspectos biológicos, psicológicos e sociais se fazem presentes, promove uma ruptura nas definições preponderantes no campo das Ciências da Saúde e no das Ciências Sociais, quebrando com o determinismo biológico e com vertentes sociais, que pretendiam durante o século XIX, tratar o homem apenas sob o prisma social; compreendendo assim, a dimensão humana a partir do pressuposto de que o homem constitui um “fato social total”<sup>8</sup>.

Conclui-se que agora um novo dualismo, o contemporâneo, apresenta-se separando o homem de seu próprio corpo que é transformado em objeto a ser moldado e modificado, conforme o gosto do dia. Desse modo, equivale-se ao homem no sentido em que se modificando as aparências o próprio homem é modificado, em razão das exigências nos diversos setores da vida (escola, trabalho, religião, esporte, etc.). Essa insuficiência em relação ao corpo é o que

---

<sup>8</sup> Proposto por Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo francês, sobrinho de Émile Durkheim e por ele influenciado, foi concebido em “O ensaio sobre a dádiva” (1924) para designar fenômenos sociais complexos que abrangeriam interpretações provenientes de diversas áreas do conhecimento, interdisciplinarmente (MAUSS, 2003).

pode estar levando o ser humano a buscar estratégias para modificá-lo constantemente.

Mas afinal, depois de conhecer tantos conceitos, o que é corpo? A fenomenologia<sup>9</sup> tenta superar, pela noção de intencionalidade, não só a dicotomia corpo-espírito, como as dicotomias consciência-objeto e homem-mundo, descobrindo nesses pólos relações de reciprocidade. O próprio corpo, nessa perspectiva, não se identifica às coisas, mas é enriquecido pela noção de que o homem é um ser no mundo.

Se o corpo não é uma coisa, nem obstáculo, mas é parte integrante da totalidade do ser humano, o corpo não é alguma coisa que se tem, mas o ser é o próprio corpo. Ao estabelecer contato com outra pessoa, o ser se revela pelos gestos, atitudes, mímica, olhar; enfim, pelas manifestações corporais. Mas ao observar o movimento de alguém, o ser não o vê como um simples movimento mecânico, como se o outro fosse uma máquina. O ser o vê como um sujeito, cujo movimento é um gesto expressivo. Portanto, o gesto nunca é apenas corporal: ele é significativo e me remete imediatamente à interioridade do sujeito.

De fato o corpo do outro, que se percebe, não é um corpo qualquer; é um corpo humano. Diz o filósofo Luyjpen: “é o outro em pessoa que vejo tremendo de medo, que ouço a suspirar de cuidados. Sinto sua cordialidade no aperto de mãos, na meiguice de sua voz, na benevolência de seu olhar.” Da mesma forma que me odeia quem é indiferente a meu respeito, quem se aborrece comigo, quem tem medo de mim, quem me despreza, ou desconfia de mim, está presente em pessoa a mim (MARTINS, 1990, p. 346).

O corpo é, então, segundo a fenomenologia, o primeiro momento da experiência humana: o sujeito, antes de ser um “ser que conhece”, é um “ser que vive e sente”, que é a maneira particular, pelo corpo, de ser conjunto da

---

<sup>9</sup> Estudo dos fenômenos tendo como referencia a percepção dos fatos por meio dos órgãos dos sentidos (MARTINS, 1990).

realidade. Pelo corpo, pode-se engajar diante o real de inúmeras maneiras possíveis: por meio do trabalho, da arte, do amor, do sexo, da ação em geral. O corpo, como um corpo próprio e vivido, possui uma intencionalidade operante que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva, na qual os sentidos se intercomunicam, abrindo à estrutura de coisa.

Para Merleau-Ponty, maior representante da fenomenologia, aprende-se um movimento ou adquire-se um ato motor quando o corpo o incorporou a seu “mundo”, sendo que realizar um movimento corporal, é visar às coisas do mundo por meio do corpo, sem o intermédio de nenhuma representação. O movimento do corpo não deriva de uma decisão do espírito, não é um “fazer absoluto que do fundo do retiro subjetivo, decretasse alguma mudança de lugar miraculosamente executada na extensão. Ele é a seqüência natural e o amadurecimento de uma visão”. Para o autor, o corpo só é corpo quando em contato com outras coisas que podem ser objetos ou outros corpos, e esse contato se estabelece através dos órgãos dos sentidos.

Seu entendimento é um pensamento do ser humano com intencionalidade, com consciência e corpo, desvelando sua unidade a partir da raiz sensível, corpórea, e da experiência original do ser no mundo.

Acredita-se, considerando os estudos de Daolio (2005, p.41), que o que irá definir corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser uma construção diferente de sociedade para sociedade e não as suas semelhanças biológicas universais. Não são essas semelhanças que definem corpo, mas a forma como os conceitos e as definições a seu respeito são construídos cultural e historicamente, como se mostrou aqui.

O corpo humano jamais poderá ser uma coisa entre as coisas, e nesse sentido, a relação do homem com o seu corpo não será objetiva, mas carregada de valores. O corpo não é dado ao homem como mera anatomia: o corpo é a expressão de valores ligados às características da civilização a que pertence.

Agora, analisam-se algumas contribuições do marxismo no debate aqui estabelecido, sobre os significados atribuídos ao corpo que é uma revolução na forma do homem ver o mundo e a si mesmo. No marxismo o homem é um ser que constrói historicamente a vida social e a sua própria essência em sua inserção na práxis<sup>10</sup> humana, primordialmente, por meio de sua atividade produtiva e das relações sociais que se estabelecem nessa práxis. A relação do homem com a realidade, aqui, é dialética: as circunstâncias fazem o homem, tanto o homem faz a circunstância, pois a cada geração é transmitida uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias, que por um lado, é de fato modificada pela nova geração, mas que, por outro lado, também lhe prescreve suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial.

Com Marx, o corpo do homem é pensado em toda sua concretude, e só se torna humano por sua atividade produtiva. O autor percebeu que no desenrolar do processo histórico, devido às condições que envolveram o trabalho humano, a objetivação transformou-se em alienação<sup>11</sup>. Na sociedade capitalista, a contradição habita o interior do trabalho, pois ao mesmo tempo em que o homem cria a si mesmo por meio de sua atividade produtiva, aliena-se de si mesmo, de suas possibilidades humanas historicamente criadas, sobretudo de sua liberdade e de sua criatividade. Ao vender ao capitalista sua força de trabalho, que é transformada em mais-valia para aumentar o capital, a redução do sentido da atividade humana ao crescimento do capital transforma o trabalhador em mercadoria e a necessidade do dinheiro, no sistema econômico moderno, passou a constituir-se na verdadeira necessidade do homem.

---

<sup>10</sup> O homem em Marx é um ser essencialmente ativo, que cria a realidade material e social que se insere, ao mesmo tempo em que essa realidade age sobre ele, constituindo sua essência histórica. “A vida social é essencialmente prática” (GONÇALVES, 1994, p.160).

<sup>11</sup> Processo ou estado pelo qual o indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam alheios aos resultados ou produtos de sua própria atividade, e a atividade em si mesma e aos outros seres humanos, e às suas possibilidades humanas historicamente construídas (GONÇALVES, 1994, p. 161).

O trabalho perdeu sua característica de envolvimento do ser humano total, e seu produto surge ao trabalhador como algo que lhe é estranho, hostil, que se torna independente dele e o oprime. O processo transforma seu corpo em cansaço, sofrimento, perdendo suas características humanas. A alienação do trabalhador estende-se também às relações entre os homens, entre o não-trabalhador e o trabalhador, caracterizando-se como exploração, isto é, a apropriação por parte do não-trabalhador, de algo que não lhe pertence: a força de trabalho do trabalhador, quanto ao primeiro, e como servidão quanto ao segundo. Alienando-se de si mesmo e dos outros homens, o homem aliena-se de seu ser social, tornando-se individualista, egoísta e convertendo a existência do outro em um meio para sua existência individual.

Na concepção marxista, a alienação econômica está na base de todas as outras formas de alienação. As raízes históricas da alienação são encontradas pelo autor na divisão do trabalho, na propriedade privada e no aparecimento do dinheiro como meio de troca universal. Para ele, só se a alienação for superada, que o homem encontrará sua auto-realização, quando pela construção socialista da sociedade forem modificadas as condições materiais que geram a alienação econômica. Somente ao restabelecer seu domínio sobre a troca, a produção e o modo de suas relações, com a superação da propriedade privada e, conseqüentemente, da divisão do trabalho, que o homem poderá ser livre.

A partir do exposto, abstrai-se que sempre foram impostos significados ao corpo e que seu conceito é, então, mutável ao longo da história e em uma mesma época, mas mantendo pontos que permanecerão sempre presentes no conceito atual. Com isso, a definição de corpo na contemporaneidade que será apresentada nesse estudo, também com o passar do tempo poderá mudar, mais sempre mantendo características comuns a outras épocas.

Nessa perspectiva, qual seria então, o conceito de corpo na contemporaneidade? O que existe de diferente? A considerar o contexto atual, a complexidade da sociedade e das suas relações, seria o de um corpo frágil, com

limitações e em busca constante da perfeição; visto como um elemento que interrompe, que marca os limites da pessoa, local onde começa e termina a presença do indivíduo, e que sofre influência inegável da cultura e da sociedade; uma condição material da existência da vida no mundo. É um corpo ainda separado da sua alma, mas não prisioneiro desta, pois como afirma Foucault “uma alma o habita e o leva à existência” (FOUCAULT, 2004, p.29). Seu maior trunfo então, será a busca da sua completude, ou seja, da sua realização integral (holismo - união corpo e alma), sem sujeições ou aprisionamentos, a não ser da sua própria vontade, após uma análise crítica das ideologias embutidas nos conceitos “ideais” vigentes na sociedade, que seria de um corpo bonito, magro e forte. O diferencial desse conceito, agora contemporâneo, está na possibilidade que o ser humano tem, por meio da liberdade, em construir o corpo, no entanto, necessitando de esclarecimento para assim ter um corpo emancipado.

Portanto, corpo e alma são interpenetrados de história e articulados através de diferentes contextos discursivos, de forma que se torna imprescindível associá-los ao processo de edificação da própria identidade histórica do indivíduo.

Atualmente, o que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais, como citado por Daolio (2005, p.84), em sua pesquisa de mestrado, onde ao questionar qual conceito de corpo a um grupo de professores obteve as seguintes respostas:

“Eu acho que o corpo é um conjunto harmônico de coisas, de peças. Então, juntaria um braço, um perna, peças e formaria um conjunto harmonioso possível, onde tudo se encaixa, tudo funciona bem”.

“Corpo é uma máquina perfeita, ou deveria ser perfeita. Para alguns falha às vezes”.

“Eu acho que nosso corpo é uma máquina. Você não pode ficar parado, senão já começa a doer em algum lugar e tem dificuldade até de andar”.

Postula-se que esses conceitos estão superados, pois estão impregnados de uma visão biologistica e mecânica de corpo, arraigados de valores tradicionais, pensando-o como perfeição até chegar à idéia de corpo eficiente, característica da sociedade capitalista, o que não deveria ser discurso de um grupo de professores de Educação Física engajados em uma proposta pedagógica de transformação de ideologias vigentes sobre o corpo. Esses deveriam possuir um conceito baseado em aspectos mais abrangentes da formação humana de modo integral (biológico, cultural, social e motor). Essa pesquisa também propõe esse questionamento, no qual se conhecerá o conceito de corpo atuante na turma investigada, propondo meios de intervenção para uma possível ressignificação e conseqüente emancipação.

Cabe, portanto, após as pesquisas sobre os conceitos de corpo ao longo da história, aos professores de Educação Física, que têm o corpo como seu principal meio de intervenção pedagógica, criar meios, condições e possibilidades de lançar novos significados ao corpo dentro dessa nova realidade tendo como base os conceitos históricos, que foram aqui descritos. Assim, estará contribuindo para a formação crítica e consciente dos alunos diante dos novos significados construídos coletivamente.

E é a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas que chega-se à idéia de que o que caracteriza o homem é justamente sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais. O homem não é qualquer homem, mas uma espécie particular de homem, produto de uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Todo homem, mesmo inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais e são essas representações que serão discutidas na sessão seguinte, já que o corpo é também, território de cultura.

### 3 AS ESPECIFICIDADES CULTURAIS COSTITUENTES DO CORPO

“Aquilo que os seres humanos têm em comum é sua capacidade para se diferenciar uns dos outros.”

François Laplantine

Para adentrar o universo da cultura, compreende-se necessário conceituá-la de forma que esclareça a sua relação como constituinte do corpo: em consonância com Vieira Pinto: “A cultura é o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discernir entre elas, fixar as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converter em idéias as imagens e lembranças, a princípio, colocadas às realidades sensíveis e depois generalizadas desse contato inventivo com o mundo natural”. (Ciência e Existência, p.123 *apud* MARTINS, 1990, p. 5).

Portanto, o que torna o homem diferente dos demais animais é a cultura. Pensava-se inicialmente que, ao encontrar a origem do homem seria possível entender seu desenvolvimento desigual e assim, compreender as diferenças existentes entre os vários tipos humanos. Para se chegar ao “homem original” seria preciso ir retirando sua roupagem cultural até atingir um ser natural, puro de qualquer influência cultural, anterior ao desenvolvimento social. Esse primeiro homem estaria no limite entre o máximo desenvolvimento biológico dos australopitecos e a atitude cultural primeira do *homo sapiens* (DAOLIO, 2005, p.32).

O que se buscava era o homem biologicamente pronto, sem as influências do meio ambiente e das dimensões socioculturais, responsáveis pela diferenciação futura. Porém, com os avanços dos estudos arqueológicos, foi possível refutar as idéias de linearidade e sequenciação no desenvolvimento humano. Foram encontrados indícios de cultura datados de uma época anterior ao *homo sapiens*, o que contradizia a tese da maturação cerebral ser anterior ao desenvolvimento cultural.

Com essas considerações é possível questionar a noção de que existe uma dimensão puramente biológica na natureza do homem. Se houve um desenvolvimento interativo entre os componentes biológicos e socioculturais, um afetando o outro igualmente, não é possível separar esses dois aspectos. O cérebro humano é também cultural, já que desenvolvido, em grande parte, após o início da cultura é influenciado e estimulado por atitudes culturais. De fato o homem, ao nascer, é biologicamente mais dependente do que grande parte dos mamíferos. Essa carência instintiva inicial, entretanto, permite que ele adquira a bagagem necessária – em termos de conceitos, valores, crenças e comportamentos (tudo isso equivale à cultura) – para sua vida em sociedade. Cabe, agora, destacar a afirmação de Geertz:

Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura (1989, p. 61).

A espécie humana só chegou a se constituir como tal pela concorrência simultânea de fatores culturais e biológicos. Traçar uma linha divisória entre o que é natural, universal e constante no homem, e o que é convencional, local e variável é, na opinião de Geertz difícil. A partir dessas afirmações e em comunhão com o autor, nesse ponto o homem será sempre influenciado pelos costumes de lugares particulares, não existindo, portanto, um homem sem cultura. Geertz afirma que homens sem cultura seriam monstruosidades incontroláveis, com muito pouco instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto (1989, p. 61).

Nessa concepção, o corpo humano é construído culturalmente e em correlação com fatores biológicos e socioculturais, no qual cada sociedade se expressa de formas diferentes, através de corpos diferentes, existindo um conjunto de significados que essas sociedades escrevem nos corpos de seus membros ao longo do tempo.

**FIGURA 2 - Fatores sociais e culturais expressos no corpo<sup>12</sup>**



A imagem apresentada acima infere que a cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e afixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses, que indicam à Educação Física o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca valores, leis, crenças e sentimentos, que estão na base da vida social. De uma sociedade para outra a caracterização da relação do homem com o corpo e a definição dos constituintes da carne do indivíduo são dados culturais cuja variabilidade é infinita.

Portanto, o homem pode ser visto como um ser cultural e ao mesmo tempo fruto e agente da cultura. Pode-se dizer, como afirma Rodrigues (1986), que a estrutura biológica do homem lhe permite cheirar, ver, ouvir, sentir, pensar, falar. A cultura lhe forneceria o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os sentimentos alegres ou tristes, os conteúdos do pensamento. Igualmente, afirma-se que todos os seres humanos têm a capacidade biológica de sentir dor, mas o limite a partir do qual o indivíduo reclamará e passará a gemer é extremamente variável de acordo com aspectos culturais.

---

<sup>12</sup> Imagem disponível no endereço eletrônico: [www.mundodastribos.com](http://www.mundodastribos.com), acessada em 12/12/2006.

Desse modo, ao pensar o corpo não se incorre no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de nacionalidade diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos de seus membros ao longo do tempo, significados esses, que definem o que é corpo de maneira variada, como descrito na sessão anterior e que ajudaram atingir os objetivos propostos na pesquisa. Isso seria o “fator individualizador” segundo Durkheim: corpos biologicamente iguais que assumiriam papéis sociais diferentes e que varia culturalmente.

### **3.1 As técnicas corporais estudadas por Marcel Mauss**

Para ilustrar a variação cultural que ocorre constantemente afetando o corpo, alguns exemplos clássicos serão mencionados para análise. O primeiro, refere-se aos estudos de Mauss sobre as “técnicas corporais”. O interprete considerou os gestos e os movimentos do corpo como: técnicas criadas pela cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Afirmou também, que uma determinada forma de uso do corpo pode influenciar a própria estrutura fisiológica dos indivíduos, um exemplo citado em seu livro é a posição de cócoras, adota em vários países a causa de uma nova conformação muscular nos membros inferiores.

Mauss deu importância particular ao indivíduo, no qual o homem não é só visto como fruto e representante de uma sociedade, agindo como uma máquina comandada por suas instituições. Ele é também um ser particular dotado de uma consciência que permite uma mediação entre o nível social e pessoal, sendo importante considerar a totalidade do ser humano, que segundo ele, nunca é encontrado dividido em faculdades, pois no fundo corpo, alma, sociedade, enfim, tudo se mistura. Considera-se impressionante a atualidade dessa

constatação, datada de 1924, principalmente para a Educação Física que ainda tende a considerar o corpo como primordialmente biológico.

A esse respeito, Daolio (2005, p. 44), afirma que no discurso da área, 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. Cabe, portanto, à Educação Física aceitar que cada aluno traz em si marcas culturais que devem ser respeitadas e consideradas durante o desenvolvimento das aulas, levando em conta a importância das experiências de “casa” trazidas pelos alunos, sendo justamente esta mediação entre os conhecimentos de casa e da escola que devem ser feitas pelos professores.

O trabalho pedagógico do professor deve extrapolar a transmissão das técnicas corporais, puramente como é apresentada em manuais, para alcançar a crítica por meio da riqueza cultural inerente ao movimento humano e presente nos alunos, pois o que caracteriza a espécie humana é justamente a sua capacidade de se expressar diferenciadamente.

Mauss, em seu trabalho coloca o corpo humano, os movimentos corporais e cada pequeno gesto como tradutores de elementos de uma dada sociedade ou cultura. Não existe corpo pior, ou melhor, existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada povo em cada região e de acordo com a utilização que cada povo foi fazendo de seus corpos ao longo da história.

As técnicas corporais descritas pelo autor, conceituadas como as maneiras pelas quais os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional sabem servir-se de seus corpos. A partir dessa definição, em sua obra, o autor cita uma série de exemplos, com a finalidade de mostrar a diversidade de hábitos motores existentes na humanidade. Um deles é a aprendizagem da natação, pela qual ele passou quando criança e a diferença do ensino da natação da época em que escreveu seu trabalho. “*Anteriormente, ensinava-se primeiro a criança a nadar para depois a ensinar mergulhar. Posteriormente, passou-se a ensinar primeiro*

*o mergulho, a fim de familiarizar a criança com a água, para depois ensinar-lhe as técnicas da natação propriamente ditas”* (QUEIROZ, 2000, p.19). Ainda hoje, observa-se nas aulas de Educação Física, a fragmentação do aprendizado de diversas modalidades por meio da utilização dos educativos – seqüência pedagógica de exercícios que devem ser aprendidos, parte por parte, até chegar ao todo, evidenciando a atualidade dessas constatações.

Mauss expõe sua experiência na Primeira Guerra Mundial, quando servindo na Inglaterra, observou a substituição de oito mil pás francesas, porque elas exigiam um tipo de movimento manual que os soldados ingleses não dominavam e não conseguiriam aprender em pouco tempo, observou também a dificuldade da tropa inglesa em marchar com a marcação rítmica francesa. Entretanto, mais importante do que constatar, relacionar e classificar as diferentes manifestações corporais é entender o seu significado num contexto social.

O termo “técnica corporal”, não significa apenas o emprego técnico do corpo para realizar determinadas funções, apesar de o autor ter escrito que o corpo é o principal e mais natural instrumento do ser humano, seu mais natural objeto técnico; pode-se depreender de sua obra que o sentido de técnica corporal é mais abrangente. Ao definir técnica como um ato que é ao mesmo tempo tradicional e eficaz e ao falar do corpo humano em termos de técnicas corporais, elevou-o ao nível de fato social, podendo, portanto, ser pensado em termos de tradição a ser transmitida através das gerações.

Nessa requintada arte de utilizar o corpo humano, é coerente lembrar que dominar os fatos da educação, acima da simples imitação, não se trata de um adestramento ou de adaptações do corpo a essas técnicas, deve-se considerar o ensino espontâneo combinando os elementos biológicos, psicológicos e socioculturais sem ser tão dependentes de convenções. É o que Mauss chama de ensino totalizante.

As atividades físicas e esportivas representam outro caminho que evidenciam as técnicas do corpo no qual a interação dos movimentos com os aparelhos utilizados em algumas modalidades esportivas apontam a transformação desses aparelhos com o repentino aparecimento de novas habilidades. O salto em altura, o salto em distância, o lançamento do peso, as corridas a pé, entre outras, são disciplinas que melhoraram as performances ao mesmo tempo em que se modificaram os tecnicismos corporais.

As técnicas do corpo, portanto, são inúmeras: os modos à mesa, as condutas de micção, a maneira de nadar, de dar a luz, de realizar o lançamento do martelo ou do bumerangue, dos gestos de lavar roupas até os de tricotar etc. Uma técnica corporal só atinge seu melhor nível quando se torna uma somatória de reflexos e se impõe imediatamente ao ator sem esforço de adaptação ou de preparação de sua parte. A memória de uma comunidade humana não reside somente nas tradições orais e escritas, ela se constrói também na esfera dos gestos eficazes. Os gestos que executamos, até os mais elaborados tecnicamente, incluem significação e valor (BRETON, 2006, p.44).

### **3.2 Os estudos de Robert Hertz: a preeminência da mão direita**

Outro exemplo a analisar é o estudo de Hertz (1980) que discute a utilização da mão direita em relação à esquerda. O autor reconhece a existência de uma explicação biológica para o fato, segundo a qual, a predominância da mão direita seria consequência de um desenvolvimento do hemisfério cerebral esquerdo, que governa os músculos do lado direito, é o centro da linguagem articulada que é responsável pelos movimentos voluntários. Entende-se que tal explicação não dá conta da preferência quase que absoluta pela mão direita. Um dos exemplos citados pelo autor, é a associação que as palavras “direita” e “esquerda” possuem em várias sociedades com valores e expressões consideradas positivas no primeiro caso e negativos no segundo.

O autor evoca a enorme pressão sofrida pelos canhotos em inúmeras sociedades na qual ela é submetida a uma autentica mutilação. Reprimida e mantida inativa seu desenvolvimento é metodicamente frustrado.

Essa assimetria se deve, em grande parte, a fatores socioculturais. Idéias religiosas antigas, diz o estudioso, aproveitando-se da tendência humana à destreza, impuseram-se ao próprio corpo, inscrevendo nele a oposição de valores e contrastes morais. A destreza aparece, portanto, como um ideal no qual os indivíduos devem conformar-se, o fato de ser canhoto constitui-se em geral uma infração combatida por reprovação social explicita. Assinala que se devidamente “adestrada” a mão esquerda apresenta um rendimento equivalente ao da direita, como se passa com aqueles que se dedicam ao piano, datilografia, cirurgia, entre outras atividades.

Para Hertz, a sociedade:

Tem um lado que é – considerado – sagrado, nobre e precioso e outro que é profano e comum: um lado masculino, forte e ativo, e outro feminino, fraco e passivo; ou em outras palavras, um lado direito e outro esquerdo (1980, p. 108).

Em decorrência dessa polarização, os significados das palavras “direita” e “esquerda” são usados de forma antagônica, os primeiros para expressar noções de força, retidão, capacidade, integridade, honradez. Em contrapartida, a “esquerda” é usualmente associada àquilo que é sinistro, impuro, fraco, feio. Ser canhoto culturalmente é ter pouca desenvoltura em atividade e ser destro traduz justamente o domínio de habilidades, o fazer as coisas bem e corretamente.

Essa mutilação da mão esquerda exprimiria a intenção humana de que predominem os desejos e interesses da coletividade sobre o individuo, além de tornar o corpo espiritualizado, inscrevendo nele as oposições de valores e os contrastes do mundo moral. A mão esquerda, sob essa perspectiva, seria uma espécie de signo de uma natureza contraria a ordem, de uma disposição perversa e demoníaca. Eis por que a educação se aplica a paralisar a mão esquerda,

enquanto desenvolve a direita. Com isso prega-se o princípio fundamental das sociedades: o igualitarismo.

Ao pensar nas aulas de Educação Física na escola tomando como base os estudos descritos, percebe-se que existe nas práticas pedagógicas a preeminência dos habilidosos sobre os menos habilidosos na formação das equipes (para competições e também na aula quando as equipes podem ser formadas pelos próprios alunos, e esses procuram os habilidosos para fazerem parte de seu grupo, pois querem sempre vencer. Vale lembrar, que o papel pedagógico da Educação Física escolar não é excluir em prol da vitória e sim alcançar e fazer participar o maior número de alunos), dos magros sobre os gordos, dos fortes sobre os fracos... Isso se dá devido, principalmente, a busca pelo auto-rendimento, pela homogeneidade da turma e pela falta de conscientização, por parte dos professores, dos alunos sobre o respeito às individualidades.

Com isso, a Educação Física escolar, a partir dos estudos de Hertz, também tem dois lados: um “direito” que prima pela participação de todos, respeitando as habilidades e capacidades de cada um dentro de uma abordagem crítica e social evitando, assim, exclusões e possibilitando a participação ativa, crítica e consciente de todos; e outro “esquerdo” excludente que visa o desempenho, o desenvolvimento de habilidades técnicas sem considerar a vivência dos alunos e buscando, acima de tudo, a homogeneidade da turma e o rendimento. Quando um professor ou grupo de alunos tende a direcionar as atenções aos mais habilidosos, os outros alunos que não se encaixam dentro desses padrões, ou tentaram a todo custo alcançá-los, ou irão parar de participar das aulas de Educação Física e isso Hertz, também evidenciou em seu estudo expondo que pessoas canhotas, na maioria dos casos treinam ou são treinadas para ser destros, evitando assim, a exclusão.

Porém, o autor chama a atenção para o fato de que a educação da mão esquerda, quando feita para o exercício de certas profissões (piano, violino, cirurgia, etc.), multiplica o campo de ação do homem. A ambidestria é, nesse

sentido, uma vantagem social e cultural. Conclui-se assim, que as razões fisiológicas são secundárias ao obstáculo cultural constituído pelas representações: sempre negativas quando associadas à esquerda e sempre positivas quando se trata da direita.

Reforça-se assim, a noção de que o corpo é de fato apropriado pela cultura, concebido socialmente, alterado segundo crenças e idéias coletivamente estabelecidas. Nessa medida, o corpo é a um só tempo fonte e expressão de símbolos, que mostra a sociedade em que está inserido e os poderes e perigos atribuídos à estrutura social, guardadas as devidas proporções, que são neles produzidos. Compreendido dessa forma, o corpo é visto como um instrumento, passível de uma educação cultural e de aprendizagem social. Longe da uniformidade dada pela natureza, o que se destaca é a constituição cultural a que se vêem os sujeitos e os corpos em seus usos. É por isso mesmo que os homens andam, dormem, comem de formas muito diferentes.

### **3.3 Os estudos de Norbert Elias: a civilização dos costumes**

Na continuidade desse percurso se expõe, também, os estudos de Elias, *A civilização dos costumes* de 1939, que oferece um ensaio clássico da sociologia histórica que atualiza a genealogia (origem/fonte) das atitudes externas do corpo, lembrando assim, o caráter cultural e social de vários comportamentos desde os mais banais até os mais íntimos da vida quotidiana. Segundo o autor, a sociedade da corte é o laboratório onde nascem e a partir da qual se difundem as regras de civilidade que hoje se adotam em matéria de convenções de estilo, de educação dos sentimentos, de colocação do corpo, de linguagem e, sobretudo, no que diz respeito ao *externum corporis decorum*<sup>13</sup>.

As regras de civilidade vão de fato impor-se para as camadas sociais dominantes. Como se comportar em sociedade para não ser, ou parecer um

---

<sup>13</sup> Modos corporais expostos aos outros. Como sou visto pelas outras pessoas (GONÇALVES, 1994).

bruto? Pouco a pouco o corpo se apaga, e a civilidade, em seguida a civilização dos costumes passa a regular os movimentos mais íntimos e os mais ínfimos da corporeidade (as maneiras à mesa, a satisfação das necessidades naturais, a flatulência, a escarrada, as relações sexuais, o pudor, etc.). As sensibilidades se modificam. É conveniente não ofender o outro por causa de um comportamento demasiadamente relaxado. As manifestações corporais são mais ou menos afastadas da cena pública, muitas delas desde então ocorrendo nos bastidores, tornam-se privadas. O corpo torna-se um incômodo, um peso.

Esses exemplos sobre as diferenças culturais expressas por meio dos corpos são esclarecedores. Rodrigues (1986), descreve com bom humor as situações constrangedoras pelas quais passou quando, num país estrangeiro, manifestava comportamentos corporais que não condiziam com a regularidade local, como o tipo de cumprimento, o número de beijos e outros gestos. Observando-se, por exemplo, um festival de danças folclóricas vê-se com clareza as diferenças entre sociedades por meio dos movimentos corporais ritmados, a formação do grupo no palco, a postura dos dançarinos, a rigidez ou a soltura dos movimentos.

Assistindo-se a uma copa do mundo de futebol também pode-se diferenciar com nitidez uma seleção da outra, a despeito de todas jogarem segundo as mesmas regras e apesar de os esquemas táticos atuais tentarem nivelar todas às seleções, privilegiando o preparo físico dos jogadores. É notória, por exemplo, a diferença entre a expressão corporal da seleção brasileira de futebol e da seleção Alemã ou Argentina. Fala-se com propriedade que elas possuem estilos diferentes e uma postura corporal que caracteriza a sua cultura.

Com isso, mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo e no conjunto de suas expressões, em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo. Lembra-se do fato de que os meninos brasileiros, como se diz corretamente “nascem sabendo jogar futebol”. De forma contrária, ainda

segundo o senso comum, podemos dizer que as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, terão dificuldades em conseguir aprender a jogar futebol. Ora, o primeiro brinquedo que o menino ganha é uma bola. Como se não bastasse o estímulo material, há todo um reforço social incentivando os primeiros chutes, ao contrário da menina, que afora não ser estimulada, é proibida de brincar com bola utilizando os pés. As aptidões motoras também fazem parte do processo de manifestação cultural.

Assim, mais do que saber que os corpos se expressam diferentemente porque representam culturas diferentes, é necessário entender quais princípios, valores e normas, levam os corpos a se manifestarem de determinada maneira. Enfim, é preciso compreender os símbolos culturais que estão e são representados no corpo.

É pertinente destacar que nas sociedades tradicional-comunitárias, o corpo raramente é objeto de cisão, como nas sociedades ocidentais, negando o individual em prol do coletivo, nessas concepções de pessoa o homem não é separado do corpo, o corpo é visto como um elemento de ligação da energia coletiva e através dele cada homem é incluído no seio grupal para harmonia social e busca da concretização de objetivos comuns.

O estatuto da pessoa se subordina ao coletivo, negando a dimensão individual que é própria de nossas sociedades, o homem e o corpo são indissociáveis. Nessas sociedades, onde a existência de cada um flui na presteza do grupo, ao cosmo, à natureza, o corpo não existe como elemento de individuação, como categoria mental que permite pensar culturalmente a diferença de um ator para outro, porque ninguém se distingue do grupo, cada um representando somente a singularidade na unidade diferencial do grupo (BRETON, 2006, p. 30).

Porém, quando há ruptura com os valores sociais e culturais dessas sociedades, principalmente através da socialização desses membros com ocidentais, os mesmos entram em “choque”, pois quando não são bem aceitos na

nova realidade, ao retornarem a sua civilização voltam com costumes diferentes, já que houve um processo inicial de socialização. Eles não se reconhecem mais como integrantes de sua própria comunidade (sentem-se separados dos outros e dos valores que o diluíam no coletivo). As fronteiras delimitadas pelo corpo o diferenciam dos demais, passando a sentir-se um indivíduo qualquer e não um membro da comunidade. O corpo, como pode-se observar abaixo, é uma realidade mutante de uma sociedade para outra e distingue um indivíduo do outro, sendo um elo nas sociedades tradicionais. As marcas diferenciadas através da pintura e da ornamentação os tornam únicos e os unem.

### FIGURAS 3 e 4 - O corpo nas sociedades tradicionais<sup>14</sup>



Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Conseqüentemente atuar no corpo por meio da Educação Física escolar implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano - e a Educação Física faz parte delas - sejam elas educativas,

<sup>14</sup> Figuras disponíveis no endereço eletrônico: [www.fmc.am.gov.br](http://www.fmc.am.gov.br). Acessado em: 12/12/2006.

recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, afim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas que considere o homem como sujeito ativo.

Neste capítulo, discutiu-se a influência determinante da cultura ao longo da evolução humana e o papel que ela possui no comportamento e na formação do corpo humano. Discorre-se que a natureza do homem não está restrita somente ao nível biológico, mas é eminentemente cultural. A partir disso, mostrou-se que o corpo humano é construído culturalmente. O mesmo patrimônio biológico universal configura-se de diferentes maneiras em virtude dos vários usos e dos diversos significados que cada grupo determinado vai conferindo ao corpo ao longo do tempo.

O corpo se forma conforme os saberes, os valores e os efeitos desse modelo ideal para a sociedade, tomando-o uma forma de poder. Dentro desse contexto, a escola representa uma instituição capaz de lutar por mudanças, criando mecanismos de reação e de reflexões que levem à emancipação, com vistas à superação dos paradigmas vigentes, já que levaria em consideração a contextualização e o resgate histórico das realidades apresentadas, como ver-se no próximo capítulo.

## 4 O CORPO ESCOLARIZADO

“O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia, vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim aos nove anos ainda não sabia ler”.

Graciliano Ramos

Entende-se que a escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais. As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista.

Para Nóvoa (1996), a escola é o espaço onde se efetiva a educação formal, aquela que se preocupa fundamentalmente com transmissão do conhecimento construído socialmente ao longo dos tempos, uma instituição caracterizada pela heterogeneidade, principalmente pelo fato dela estar inserida num contexto sócio-cultural que também se caracteriza como heterogêneo.

Assim, a escola é concebida por sua complexa diversidade de grupos, etnias e gêneros, demarcada não só por relações de perda, exclusão, preconceitos e discriminações, bem como, por processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura (SOUZA e ALTMANN, 1999, p. 52).

É a partir de seu cotidiano que a escola se constrói, e é a partir dele que se estabelecem as representações daqueles que estão envolvidos com o contexto escolar: representações sobre si mesmo e sobre o mundo. Nessa perspectiva, Rezende e Soares concebem a escola como um importante espaço de transição e mediação da vida (tanto privada quanto pública), no que tange a individualidade e a coletividade (1997, p. 29).

No entanto, a forma de a escola controlar e disciplinar o corpo estão ligados aos mecanismos das estruturas de poder resultantes do processo histórico da civilização ocidental, na qual as práticas escolares tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no distanciamento do corpo, pretendendo não somente discipliná-lo, mais obscurecer seus sentimentos, idéias, lembranças e até mesmo anulá-lo.

Foucault (1986), em seus estudos, relata como se efetiva o poder disciplinar sobre o corpo nas escolas, que nos séculos XVIII e XIX eram tidas como fábricas que reproduziam disposições para ações racionais voluntárias, ao mesmo tempo em que procuravam eliminar dos corpos movimentos involuntários, ou seja, a espontaneidade. A rigorosa minúcia com que eram estipulados os regulamentos para o comportamento corporal dos alunos, para sua distribuição no espaço, e para a divisão do tempo escolar revela um poder disciplinar que objetiva controlar as erupções afetivas que poderiam surgir no corpo com seus movimentos espontâneos, com isso, os exercícios corporais tornavam-se dissociados das emoções momentâneas, perpetuando controle e manipulação.

Foucault também analisou o corpo socialmente, a partir das relações de poder estabelecidas nos vários setores da vida e como esse poder é exercido sobre os indivíduos, discorrendo que o tipo de investimento feito no corpo do fim do século XVIII ao início do século XIX foi um investimento pelo poder de forma densa, rígida e constante, daí esses regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... A partir dos anos 60, percebeu-se que esse poder não era assim tão indispensável quanto se acreditava, podendo então, ser imposto um poder mais tênue sobre o corpo.

Porém, não é isso que se constata nas escolas; o que se percebe é que esse poder descrito por Foucault é vivo e atuante na realidade escolar e que não foi

atenuado na maioria dos casos; ainda observa-se, por exemplo, corpos disciplinados rigidamente por professores, que independente de sua área de estudo, primam por comportamentos mecânicos e homogêneos dentro de um padrão alienante em que a quietude é vista como condição *sine qua non* para o aprendizado eficaz e dessa forma contribuem para a condução dos alunos a uma vida social submissa e com valores pré-estabelecidos como adequados.

Segundo Foucault, na escola cada indivíduo tem o seu lugar marcado, evita-se a distribuição por grupos, decompor as implantações coletivas, analisar as pluralidades confusas ou maciças. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa pela escola, sua coagulação inutilizável e perigosa, tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração (2004, p.122).

Evidencia-se que o importante é estabelecer as presenças e as ausências dos alunos na escola, é saber como encontrá-los, instaurar comunicações úteis, interrompendo as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir qualidades ou méritos. Isso faz com que as escolas vigiem os alunos individual e coletivamente, avaliando seu comportamento e rendimento, fazendo comparações e classificando suas habilidades. O espaço escolar e suas classes tornam-se homogêneas, ele agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns atrás dos outros e sob o olhar do mestre, na qual a ordenação por fileiras definiu grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios, nas estafetas das aulas de Educação Física, na sucessão de assuntos ensinados, nas questões tratadas segundo ordem crescente de dificuldade, etc.

E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios que cada aluno, segundo seu desempenho, é classificado marcando uma hierarquia do saber ou das suas

habilidades e capacidades. A escola, assim, formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor.

Com base nesses pressupostos teóricos, a prática disciplinar pode ser considerada como um significado central na dinâmica de funcionamento da escola. Segundo Gonçalves (1994) a aprendizagem dos conteúdos na escola é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se em cadeiras enfileiradas, mas sobre tudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo, sendo que o conhecimento é feito de forma fragmentada, abstrata e sem significação para o aluno.

Na escola, as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, dissocia a participação corporal, privilegiando as operações cognitivas abstratas.

A educação do corpo na escola percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas. Prescreve, dita, aplica fórmulas e formas de contenção tanto de necessidades fisiológicas, contrariando, assim, a “natureza”, quanto de velhos desejos. São distintos atos de conhecimento e não apenas a palavra que constituem essa educação corporal.

No momento do recreio das escolas, por exemplo, fica evidente as práticas moralmente aceitas para cada corpo, segundo seu sexo, isto é, as atitudes esperadas de uma menina e de um menino. Caso alguma convenção seja rompida, ela acaba sendo rapidamente identificada pelo grupo, que de pronto relaciona isso como algo anormal e estabelece juízos preconceituosos sobre essas condutas (a menina que joga futebol com os meninos ou o menino que brinca com as meninas). Assim, os tabus entre gêneros são perpetuados, sem serem questionados ou, ao menos, problematizados pelos professores que, na maioria das vezes, negligenciam essas circunstâncias.

Há uma afirmação de Foucault que é adequada para pensar o corpo na escola, qual seja, a de que “cada época elabora sua retórica corporal”. Portanto, todas as marcas, as formas, as eficácias e os funcionamentos do corpo se transformam, mudam com o tempo, substituem-se, representações deslocam-se e formam-se outras.

Os corpos, portanto, podem traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade com formas múltiplas de socialização. Trata-se de um lugar que revela o que há de mais íntimo, mais profundo no humano, trata-se mesmo de sua possibilidade única de estar no mundo. Essas, talvez, possam ser razões pelas quais a educação dos corpos foi sempre presente, porque parece ter sido sempre consciente a leitura de que é possível formar e reformar disposições íntimas dos seres humanos, regulando, regulamentando “corporalmente” as múltiplas manifestações do corpo (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

Pontua-se que o corpo tem se apresentado como um dos mais complexos e instigantes fenômenos possibilitando a compreensão da realidade na qual está inserida. Nesse tocante, estão às relações homem-homem, homem-natureza e homem-sociedade que se configuram em elementos chaves para entender as formas como a escola educa o corpo. No corpo, no movimento humano, e em todo universo das práticas e técnicas corporais estão intrínsecos valores sociais, culturais, políticos e econômicos do momento histórico que perpassa a trajetória do homem em sociedade.

Como espaço privilegiado para a formação humana e aquisição de conhecimentos sistematizados, desenvolveu-se na escola a noção de educação do corpo como elemento estratégico de sua intervenção educativa, trazendo uma predominância de concepção de corpo restrita aos aspectos biológicos, sinalizando a hegemonia do conceito cartesiano, além da exacerbada preocupação com a saúde e a aparência, visando o alcance da boa forma. É nesse

contexto também que se desenvolve a educação intelectual separada de uma educação corporal. Assim, segundo Bracht:

A educação corporal vai pautar-se na idéia culturalmente cristalizada, de superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava por definição, excluído (1997, p.69).

Dessa forma, a razão torna-se essência do homem e o corpo mero objeto a ser conhecido e investigado. Outro elemento estratégico refere-se aos mecanismos de controle, através das técnicas disciplinares, visando à contenção de atitudes e gestos, educando o corpo de acordo com valores socialmente aceitos. *“O corpo é, o primeiro momento, o objeto e a vítima preferencial da civilização, cuja história pode ser lida nos anais do crescente processo de controle daquele, e pelo desenvolvimento de técnicas que medeiam este domínio”* (VAZ, 1999, p. 91).

A escola, enquanto instituição social responsável pela reprodução e sistematização do conhecimento historicamente produzido pelo homem, configura-se num fértil espaço para se refletir a educação do corpo e conseqüentemente os mecanismos utilizados pela classe dominante para se manter no poder. Como parte importante do processo de disseminação cultural, a escola ensina e reproduz grande parte das técnicas corporais de determinado momento histórico, várias delas privilegiadas nas aulas de Educação Física.

As técnicas disciplinares estão relacionadas à arquitetura da escola, ao planejamento dos espaços de deslocamento, às proibições e interditos. Nesse quadro, estar atento à dinâmica dos castigos é um exercício muito importante. Há uma série de castigos nos ambientes educacionais, muitos deles relacionados às dores e privações corporais (VAZ, 1999, p. 95).

Essas técnicas se materializam no âmbito escolar com o intuito de “docilizar” o corpo através do controle de ações, adestramento de gestos e movimentos, manipulação de desejos, a fim de mantê-lo submisso à ordem vigente, não manifestando qualquer atitude que fuja dos padrões de comportamento denominados corretos na sociedade. Com isso, o corpo configura-se num palco de contradições que refletem as condições concretas de existência e também numa possibilidade de enfrentamento e luta contra as regras dominantes na sociedade.

No bojo da discussão que permeia a disciplina na escola, os castigos corporais e as regras para sair de sala (ir ao banheiro e beber água) são algumas estratégias concretas utilizadas pelos professores e demais funcionários para disciplinar o corpo.

A educação do corpo no ambiente escolar não é responsabilidade exclusiva da Educação Física, mas perpassa por outras disciplinas. Vaz (1999), afirma que embora essas questões digam respeito diretamente à Educação Física, estão presentes em outros tempos e espaços, nas aulas de Ciências, por exemplo, o estudo do corpo privilegia os seus aspectos biológicos. Nesse ponto, é importante entender o corpo como resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas e lugares; que ele é marcado e distinguido muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural; que adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações, para além de sua condição fisiológica.

No corpo, no movimento humano e em todo universo das práticas corporais estão intrínsecos os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, portanto, não se deve restringi-lo ao âmbito biológico (de domínio e controle do corpo, submetendo-o a uma racionalidade restrita), mas ampliá-lo na prática pedagógica.

Percorrendo a história, muitas formas foram desenvolvidas no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo dos alunos em um novo modelo que começava a se instaurar em meados do século XIX. O surgimento da *gymnastica*, da *hygiene*, dos trabalhos manuais, das prendas domésticas, dos exercícios militares, da Educação Física, do desenho, entre outros, como saberes escolares; as teorias higienistas que sugeriam preocupações com o cansaço e o descanso, com a arquitetura dos edifícios escolares (claridade, ventilação, mobiliário, espaços de trabalho, recreação, etc.), bem como, com o tempo escolar (distribuição racional das matérias ao longo da permanência dos alunos na escola, intervalos, recreios, diminuição ou expansão do tempo destinado a aprender, etc.) as teorias eugênicas que lançavam mão da retórica de fortalecimento da raça, via todo um processo de inculcação de valores e hábitos; o desenvolvimento de uma imagética que afirmava a escola como extensão “melhorada” do lar, ou mais acentuadamente, substituta da família, forjadora de novos comportamentos e novas atitudes.

Assim, nesse processo multifatorial, cabe identificar como se desenvolveram as formas de conceber, tratar e definir o corpo no âmbito escolar, na mudança que ocorreu da escola de caráter doméstico, como descrito acima, para a escola graduada, que temos hoje. É preciso indagar que práticas, concepções, dispositivos corporais foram constituidores dessa escola graduada e o que teria permanecido, em termos de preocupação com o corpo dos alunos, na passagem de um modelo para o outro. Nesse sentido, a substituição de formas de castigo corporais por novas disciplinas mais sutis de punição e controle, bem como, a caracterização da ritualística que mobilizava o corpo dos alunos em cada um dos modelos (festas, exposições, eventos e ritos diversos), são questões que podem incrementar o conhecimento sobre o crescente processo de preocupação com as manifestações corporais no âmbito da escolarização de massas. Portanto, trata-se de uma perspectiva investigatória sobre que bases e a partir de quais pressupostos as culturas escolares investiram sobre o corpo.

É preciso reconhecer a escola como *locus* de produção e reprodução social e cultural. Ao longo do século XIX e início do século XX, opera-se uma verdadeira inflexão em direção ao corpo na sociedade em geral e, por conseguinte, na escola em particular. O corpo passa a ser, na modernidade que se consolidava, motivo de preocupação constante. Seja pelo fortalecimento do movimento operário e do processo de industrialização, seja pelas teorias naturalistas baseadas no pensamento de J. J. Rousseau, que procurava recuperar uma “infância perdida”; pela necessidade de saneamento físico e moral da sociedade, mola mestra das teorias higienistas, muitos dispositivos foram mobilizados na direção do incremento das preocupações societárias com o corpo.

Nessa direção, a escola ocupa um lugar destacado ante aos novos desafios colocados pelas sociedades modernas, uma vez que se tratava de inculcar hábitos, valores, comportamentos e condutas que sinalizassem para o novo mundo – moderno, industrial, urbano, civilizado – que se consolidava. Como exemplo, o corpo que era punido quando os alunos fracassavam se tornou destinatário de um investimento no sentido da valorização e desenvolvimento da sensibilidade. O castigo corporal foi o maior insulto do século passado, não só nas escolas como no seio das famílias: ele embrutece, amedronta, mas não corrige; ensina a dissimulação, torna as crianças coléricas, vingativas, sendo menos duradouro o propósito da emenda que faz um menino, do que a dor dos golpes que lhe dera.

Contudo, as mudanças se operavam na escola no que se refere ao corpo: ele não deveria ser punido, humilhado, envergonhado. O século do progresso precisava recuperar o espírito dos alunos através de sua sensibilidade corporal. O corpo é uma possibilidade efetiva de conquista da vontade, do pensamento e da ação dos indivíduos. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, o castigo corporal pode ser observado hoje quando os alunos são negados a participar das aulas, ou por terem pouca habilidade, ou por não estarem vestidos

adequadamente, ou por serem gordos, ou ainda por não se comportarem em outras disciplinas etc., tornando-se “ajudante” do professor, retirando assim, seu corpo das práticas físicas.

Expulsões, desligamentos, suspensões, admoestações eram algumas das variantes adotadas como punição, pelo menos do ponto de vista legal, em substituição a então já questionada prática dos castigos corporais. No entanto, sem qualquer perspectiva que auxiliasse na definição de como deveriam ser seus novos procedimentos, muitos professores simplesmente ignoravam o preceito legal (castigos corporais), enquanto outros se esforçavam para obter das autoridades uma indicação de como deveriam contornar os problemas reais que enfrentavam no dia-a-dia da suas escolas.

Ao analisar hoje, as práticas corporais na escola, percebe-se um constante esforço de negação do corpo. Negação esta que se manifesta mediante um controle intenso sobre toda e qualquer ação, seja de professores, alunos e funcionários, alimentado por certa previsibilidade daquilo que ocorre, ou daquilo que pode ocorrer, em termos corporais, no interior da escola. Essa negação é fomentada por um poderoso código coercitivo de punições, tão bem demonstrado pelas indicações de Foucault, que é ensinado ao indivíduo tão logo ele inicia sua vida estudantil.

Todavia, esse esforço de negação do corpo na escola não é algo deslocado de um contexto amplo, pois contém os traços de uma sociedade marcada pela história da dominação. Nesse sentido, ao longo de nossa história, o controle sobre o corpo apresentou diferentes facetas que deixaram traços profundos na organização da vida social, sendo possível identificar desde fatos necessários à própria constituição humana, até exageros que provocaram seqüelas sobre o modo de interagir com a cultura e a natureza (OLIVEIRA, 2006, p. 58).

Em um mundo onde o homem já foi igualado à máquina, mas atualmente é considerado inferior a ela, dado que a tecnologia muitas vezes já dispensa a intervenção humana, a noção de corpo acaba tendo de ser remodelada. Assim, se

antes o corpo era almejado pelo seu potencial produtivo, agora as atenções se voltam principalmente aos interesses de consumo e exibição. Porém, diante desse quadro, a idéia de que ele deve servir como elemento de adaptação não se altera, permanece tão ou mais intenso quanto outrora.

Desde cedo, todo e qualquer aluno identifica e aprende a seguir várias regras que colaboram para o desenvolvimento de um autocontrole sobre suas ações no âmbito escolar, e que, em maior ou menor grau, representam algum tipo de sacrifício, seja ele corporal ou não. Como relata Adorno:

O aluno é retirado da primeira comunidade de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, frequentemente, já no jardim de infância e na escola experimenta pela primeira vez, de um modo chocante e ríspido a alienação (2000, p. 112).

Entretanto, considera-se importante situar que, mesmo provocando uma ação coerciva momentânea, os efeitos daquilo que foi reprimido não deixam de existir, pois tal como nos lembra Freud (1997), eles ficam retidos e acabam voltando em uma intensidade ainda maior, não raro na forma de ira e violência. Sendo assim, é fundamental instigar a crítica sobre esse processo de dominação presente na sociedade, e em especial, no âmbito escolar.

Então, é possível afirmar que a liberdade é uma condição para uma formação séria, também é possível dizer que esse processo deve estar orientado por alguns critérios que garantam a possibilidade de auto-reflexão. Logo, o processo formativo não pode prescindir do emprego da autoridade, bem como de certa adaptação do indivíduo a métodos disciplinares rígidos, em ambientes escolares.

Não obstante, estas autoridades e adaptações, devem servir como elementos balizadores para que a disciplina possa ser assumida pelo próprio indivíduo, como algo essencial para seu acesso à cultura, intensificando assim, sua reflexão sobre a realidade e sobre as contradições presentes na sociedade. Por conseguinte, a disciplina do corpo não pode ser realizada de maneira

arbitraria, produzindo corpos disciplinados que não reflitam sobre suas necessidades. Ao contrário, deve servir como um instrumento que auxilie a tomada de consciência dos indivíduos, tornando-os aptos a exercerem uma auto-reflexão sobre sua importância, bem como sobre a melhor forma de realizá-la, ou seja, capaz de formar seres emancipados que questionem e analisem os fatos apresentados de forma crítica e consciente.

Nesse sentido, na sociedade a escola é, por excelência, o lugar institucional da realização de experiências formativas, nela deve-se intensificar a busca por uma maior reflexão sobre a dimensão corporal, com base no reconhecimento de si e do outro. Não obstante, o que se constata é que são restringidas as possibilidades de autonomia e reforçadas as relações de poder e de domesticação do corpo.

Portanto, durante o processo educacional é importante desmistificar a idéia de que a dominação é algo natural, ou então, que é uma marca intransponível de nossa história. É necessário situar que, pelo contrário, essa é uma manifestação humana, logo, passível de modificações. A escola é o local ideal para se lutar por modificações significativas no modo como o corpo é tratado, levando a construção de uma consciência crítica no ambiente escolar, pois o corpo não deve ser visto como um objeto que aprisiona seus donos e sim como um local de realizações e emancipação.

Constata-se então, uma brecha importantíssima para contribuir com aquilo que é mais importante na educação escolar: a formação humana. Segundo Arroyo:

Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética (...). Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestre: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, o jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, etc. (2000 p. 144).

Por fim, essas reflexões sobre o corpo escolarizado são relevantes na proporção em que aguçam a atenção sobre as práticas corporais na escola, sobretudo, pela potencialidade formativa ou deformativa de que possam estar imbuídas. E mais, que ao propor a escolarização como um projeto formativo, tome o combate à violência, ao ódio e à barbárie como princípios fundamentais desse propósito, tal como explicitado na epígrafe deste capítulo. Para que assim, o esclarecimento, mesmo com suas contradições, possa representar uma forma de reação contra o impulso de destruição que impera nessa sociedade sobre o corpo.

O corpo escolarizado não pode ser um corpo construído para ser submisso aos ditames disciplinares impostos pela escola, o corpo escolarizado, pelo contrário, deve ser instrumentalizado para questionar e criticar os modelos e padrões estabelecidos socialmente e que estão presentes na escola, para assim, ter uma instituição em que a liberdade venha acompanhada por uma disciplina não repressora, onde o corpo possa ser um instrumento de união e socialização e não de ruptura, como ocorre.

Cabe então, aos professores, membros da instituição escolar, a tarefa de construir um clima propício para debates e discussões a esse respeito, favorecendo mudanças reais nos paradigmas estabelecidos, pois alunos educados em ambientes repressores respondem com agressividade, pouco interesse pelos estudos e baixo rendimento, característica presente na maioria das escolas brasileiras, ou seja, o corpo merece ser considerado e bem respeitado, principalmente pela escola e seus educadores.

A Educação Física, que tem o esporte como um de seus conteúdos, e que faz parte da grade curricular da escola, tem o corpo como seu meio de intervenção pedagógica cabendo-lhe, portanto, analisá-lo, investigá-lo e sobretudo, construí-lo em conjunto com os alunos a partir de uma base sólida e crítica sobre seus aspectos formativos em meio aos conceitos e estereótipos construídos contemporaneamente.

O entendimento da Educação Física enquanto atividade curricular pressupõe, inevitavelmente, uma perspectiva cultural, social, humana e política, na medida em que qualquer intervenção é eivada por valores morais, éticos e estéticos que correspondem a determinadas visões do mundo à sua volta.

Agora, o corpo será melhor analisado através do olhar da Educação Física, que é objeto de pesquisa desse estudo.

## 5 ADENTRANDO O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“Prazer, liberdade, vida, sonho, realização... Corpo!”  
Andréia Santos Gonçalves

A Educação Física é, sobretudo, educação. Envolve o homem como uma unidade em relação dialética com a realidade social. Os valores fins da educação em geral e seus respectivos objetivos estendem-se, em sua totalidade, à Educação Física que, como ato educativo, está voltada para a formação do homem, tanto em sua dimensão pessoal como social. A Educação Física aqui referida é uma prática sistematizada de atividades físicas, desportivas e lúdicas no âmbito escolar, prática que se encontra em relação dialética com campos do conhecimento advindos de diferentes ciências como a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, entre outras, dentro de uma proposta aberta em educação que trás uma abordagem de corpo como um sistema integrado, não havendo separação entre corpo e mente.

A abordagem crítico-emancipatória idealizada por Elenor Kunz, apresentada sistematicamente no próximo capítulo e que é proposta por essa pesquisa, procura levar o aluno a se constituir como um ser pensante, no qual as aulas devem estar voltadas para o movimento<sup>15</sup> do corpo humano e suas transformações sociais. O corpo deve ser compreendido com um organismo integrado e não como um amontoado de partes e aparelhos, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural.

A Educação Física, portanto, é uma disciplina que possibilita, talvez mais do que as outras, espaços onde se pode dar início a mudanças significativas na maneira de se implementar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as diversas situações em que os dados do cotidiano associados à cultura de

---

<sup>15</sup> Totalidade dinâmica que se reestrutura a cada instante em dois pólos: o homem e o mundo, sendo o sentido do movimento ao mesmo tempo subjetivo e objetivo (KUNZ, 2001).

movimentos podem ser utilizados como objeto de reflexão. No entanto, enquanto seus conteúdos forem trabalhados de maneira tradicional e pré-estabelecida, em que os saberes dos alunos não forem considerados, perspectivando muitas vezes apenas o desenvolvimento da aptidão física do indivíduo, estar-se-á contribuindo, cada vez mais para a adaptação passiva do homem à sociedade, alienando-o<sup>16</sup> da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma.

Na Educação Física, como defende o Coletivo de autores (1992), deve existir a necessidade, que é de suma importância, de tratar os problemas sociais como: os papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos raciais, sociais, a deficiência, a velhice, entre outros, relacionando-os com o corpo e os conteúdos da Educação Física (esportes, ginásticas, danças, jogos, lutas, etc.) para estabelecer um contato real entre os conteúdos tratados pela disciplina e a realidade dos alunos. De acordo com os autores:

“(...) a reflexão sobre esses problemas é necessária se existe pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses...” (1992, p. 63).

Entende-se que a pedagogia crítica é uma das formas de pensar, negociar e transformar as relações de ensino e aprendizagem, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da escola, as relações sociais e materiais mais amplas da comunidade, sociedade e nação. O rompimento com uma posição de neutralidade e não criticidade da prática pedagógica da Educação Física só foi possível graças a uma geração de educadores engajados em entender a Educação Física como educação e não como mera atividade.

A concepção do homem como práxis, em que o homem e sociedade formam uma unidade dialética em constante transformação, dá origem a uma

---

<sup>16</sup> Subsidiando-se na leitura de Gonçalves (2007), alienação é um termo muito utilizado pelas teorias de cunho marxista que designa a não posse de consciência social e política por parte do indivíduo devido a ditames de membros superiores na hierarquia de poder.

visão de educação como prática transformadora para a emancipação<sup>17</sup>. Essa é a concepção de pensadores e educadores como Paulo Freire, Gadotti e Saviani que, criticando as condições desumanizadoras da sociedade brasileira, apontam para a necessidade de uma educação que, juntamente com outras frentes de luta, vise à transformação da sociedade e a superação das contradições que nela habitam.

Para que a Educação Física escolar seja emancipadora ela deve ser, sobretudo, crítica. Deve constituir-se em uma crítica da sociedade que se vive, crítica essa que, ao desvelar a realidade humano-social em suas contradições, baseie-se na crença de valores morais como justiça, verdade e liberdade, que se devem estender à humanidade como um todo. Sem uma visão crítica da realidade atual, a colocação de ideais perde o sentido, pois estará desvinculada da vida real. A crítica fundada nesses valores permite ao professor identificar as diferentes formas de injustiça, opressão e alienação que se efetivaram no desenrolar do processo histórico de dominação e, a partir dessa crítica, optar por práticas educativas que visem atingir objetivos de libertação do homem e de justiça social (GONÇALVES, 1994, p. 124).

Nessa perspectiva, os fins da Educação Física escolar, estarão comprometidos com a humanização do homem e com a possível transformação da sociedade. A participação do homem no processo histórico de humanização deve ser consciente, portanto, vinculada à realidade sociocultural e política de sua época histórica. A civilização atual necessita de uma educação que não pretenda apenas adaptar o indivíduo a realidade existente, mas que seja esforço de uma permanente desadaptação, pois a civilização desumana e cheia de contradições precisa de uma educação concreta, em que o desenvolvimento da personalidade se dê de forma integrada com um projeto de transformação da sociedade.

---

<sup>17</sup> O ser emancipado é aquele aqui tratado como imbuído de conhecimentos teóricos e práticos que o levará a tomar decisões de forma consciente e autônoma, estando assim, liberto de condições alienantes.

Contextualizando o exposto até o momento, utiliza-se o exemplo de Soares, sobre o jogo da “queimada” que por se tratar no imaginário de uma guerra, deve ser tratado pelo professor de modo a:

(...) promover junto aos alunos discussões sobre as situações de violência que o jogo cria e as conseqüentes regras para o seu controle. Dessa forma, os alunos poderão perceber, por exemplo, que um jogo como a queimada é discriminatório, uma vez que os mais fracos são eliminados (queimados) mais rapidamente, perdendo a chance de jogar (1992, p.66).

Interpreta-se, a partir do exemplo citado, que uma aula de Educação Física crítica compõe-se de reflexão sobre o que vai ser executado; execução do que foi refletido e reflexão sobre o que foi executado, ou seja, reflexão-ação-reflexão (elementos presentes na pesquisa-ação desenvolvida no estudo). Assim, a criticidade é possível graças à reflexão sobre os elementos da cultura corporal, os sentidos e os significados dispensados pelas práticas corporais que podem ser refletidas por meio de debates realizados entre os alunos e professor, os trabalhos escritos, a teorização de temas e as aulas em sala e práticas.

Se o ensino da Educação Física é mais do que jogar, é mais do que ensinar habilidades e técnicas<sup>18</sup>, esse “mais” pode ser aqui entendido como a entrada da reflexão crítica nas aulas. O movimento corporal encontra-se presente nas aulas, tanto para gerar discussões como para experimentar as proposições surgidas dos debates realizados pelos alunos. Enquanto os aspectos técnicos dos elementos da cultura corporal são vivenciados, as problematizações capazes de dotar os alunos de consciência crítica e ação transformadora são encaminhadas para os momentos de reflexão e de abstração teórica. O movimento corporal não é excluído, mas utilizado como forma a levar os alunos a refletirem com o intuito de construir uma suposta relação racional com o mundo.

---

<sup>18</sup> Adota-se para o estudo o conceito de técnica como sendo as habilidades motoras necessárias para um bom desempenho em determinado ato motor (Coletivo de Autores, 1992, p. 71). Acrescenta-se que considera-se que a técnica não deve ser desconsiderada nas aulas de Educação Física e sim repensadas em sua forma de transmissão, respeitando as individualidades e a capacidade de cada aluno.

Foucault (2004), argumenta que o corpo está mergulhado em investimentos tecnicamente pensados que marcam, supliciam e dirigem as ações humanas. O corpo, quanto mais dócil e submisso, mais economicamente útil se torna, por isso:

(...) não se trata de cuidar do corpo, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mais de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício (2004, p. 118).

Assim, a busca do desenvolvimento pessoal e da auto-realização perde sua força educativa se for realizada sob o prisma do individualismo e da fragmentação. O homem é um ser social e como um ser-no-mundo, necessita dos outros homens para a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais. O enriquecimento pessoal não pode acontecer distanciado da realidade social (GONÇALVES, 1994, p. 125).

A Educação Física escolar, como ato educativo, relaciona-se diretamente com a corporeidade<sup>19</sup> e com o movimento do ser humano. Implica uma atuação intencional sobre o homem como um ser corpóreo e motriz, abrangendo as formas de atividade física, como a ginástica, o jogo, a dança, o esporte, etc.

A compreensão da Educação Física envolve, portanto, um desvelamento das raízes historicamente determinadas. Dentro de uma concepção dialética da realidade humana, desvelar as raízes de um fenômeno significa romper com as formas ideológicas petrificadas, que ocultam sua verdadeira essência. Significar ver a Educação Física em sua relação com o processo da práxis humana, que na

---

<sup>19</sup> Corporeidade deve ser aqui entendida como um conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações do homem entre si e com a natureza (GONÇALVES, 1994).

produção da vida material assume, ao longo da história humana, determinadas formas de relações sociais. Essas relações, na sociedade capitalista, são relações de poder e dominação de uma sociedade sobre a outra, relações essas que se dão sob o imperativo do capital (GONÇALVES, 1994, p. 134).

Vale ressaltar que ao longo da história, a Educação Física representou diferentes papéis, adquiriu diferentes significados, conforme o momento histórico e tem sido utilizada, muitas vezes, como um instrumento de poder, para vinculação da ideologia dominante e preservação do *status quo*. Desde o período colonial, tendo como objetivo, criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, a Educação Física tornou-se um instrumento de justificação e legitimação da dominação da classe burguesa, marginalizando aqueles que, por sua raça e sua classe social, não se incluísem nesse modelo, incentivando, desse modo, o racismo e a discriminação social. Por outro lado, havia barreiras à Educação Física, pela associação dessa com o trabalho corporal, sempre desprestigiado pelas classes dominantes.

Mas depois do exposto, o que é a Educação Física hoje? Sua configuração na época presente está profundamente vinculada às condições sociais e históricas na qual essa prática se realizou. Assim, na sociedade brasileira a Educação Física escolar, de acordo com Castellani Filho e Ghiraldelli Júnior, assumiu funções com tendências militaristas, higienistas, de biologização e de psicopedagogização, tendências essas ligadas a momentos históricos e que, ainda hoje, permeiam sua prática.

A Educação Física enquanto prática transformadora emerge, no momento atual, como um movimento dos seus pensadores e profissionais engajados em um projeto mais amplo de possível transformação social, que abrange uma luta por condições sociais que permitam a humanização do homem (GONÇALVES, 1994, p. 135). Não se pretende aqui reconstituir historicamente as tendências da Educação Física brasileira, mas somente apontar para a importância do

desvelamento desses antecedentes históricos, para uma compreensão do fenômeno em sua amplitude.

Atualmente, ao observar as aulas de Educação Física, percebe-se que elas não fogem às características gerais de outras disciplinas da escola, em relação ao corpo. Não se constitui, em geral, como se deveria esperar, em momentos de autênticas experiências de movimentos, que expressem a totalidade humana, mas sim, desenrola-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo. Esse objetivo é alcançado pela realização de movimentos mecânicos, repetitivos, isolados e sem sentido para os alunos, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões transmitidos por comandos do professor. O tempo e o espaço muitas vezes são determinados pelo professor, bem como as ações motoras a serem realizadas. Essas, em geral, são guiadas por um plano elaborado unicamente pelo professor, distante das experiências de movimentos livres que os alunos têm fora da escola.

Essas experiências de movimento, realizadas em contato com diferentes espaços e materiais e em interação com outras crianças, e que se constituem em uma abertura para o conhecimento do mundo de forma total, transformam-se, nas aulas de Educação Física, em normas motoras que devem ser cumpridas. Muitas vezes, não permitindo que os alunos formem os seus próprios significados dos movimentos, as aulas de Educação Física podem conduzi-los assim, à passividade e à submissão, desencorajando a criatividade.

Sabe-se que através da contextualização dos significados atribuídos ao corpo socialmente com os conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física, pode-se apresentar alternativas para que agindo com criticidade os alunos possam descobrir-se enquanto seres históricos concretos, inseridos em uma sociedade de classes, que possuem interesses divergentes e quase sempre antagônicos e assim formar seus próprios significados, não apenas para o corpo, mas para a gama de conceitos trabalhados nas aulas.

Por meio dos esportes, um dos conteúdos da Educação Física, muitas virtudes e questões que envolvem o corpo podem ser trabalhadas e conseqüentemente diversos objetivos podem ser alcançados, pois segundo Betti “*o movimento que a criança realiza num jogo tem repercussões sobre várias dimensões do seu comportamento*” (1991, p. 39). E de posse dessas repercussões, diversas questões do cotidiano social dos indivíduos que envolvem o corpo podem ser trazidas para a escola e pedagogicamente trabalhadas de forma a serem compreendidas e externadas pelas crianças através de sua atuação em sociedade. No entanto, o que se assiste nas escolas e especificadamente nas aulas de Educação Física é que esses momentos, de modo geral, não são aproveitados e as contradições existentes na sociedade não são utilizadas como objeto no discurso pedagógico.

A hegemonia esportiva encontrada na Educação Física escolar atual foi alcançada em um processo gradativo, a partir de sua incorporação no contexto escolar, em meados da década de cinquenta, e fomentada a partir dos anos sessenta. Realmente não é de hoje que o esporte vem sendo difundido por intermédio das aulas de Educação Física.

O esporte é talvez, o conteúdo que melhor atende as especificações para o trabalho da Educação Física escolar, visto o grande repertório de possibilidades e objetivos associados a esse conteúdo. Aliás, é um campo muito grande de ações, em que através das vivências em situações decorridas, o indivíduo desenvolve atitude e capacidade de ação, além de perceber seu mundo de movimentos corporais, entender implicações deste para a sua saúde, para questões éticas, etc., pois surgem muitos problemas durante a prática, a serem resolvidos, não diferentes da vida em sociedade.

Há muito tempo, vê-se que o esporte e a Educação Física são muitas vezes confundidos, mas é plausível relatar que o esporte por si só não é considerado educativo, a menos que seja pedagogicamente transformado, como afirma Kunz (1994, p.69), pois se torna um reflexo daqueles que o praticam, ou seja, cada um

desfrutará do esporte da forma como lhe foi apresentado. Uma aula de Educação Física metodologicamente tradicional vem a ser, muitas vezes, o determinante para a aversão à sua prática. E a respeito de metodologias para a aplicação educativa do esporte, é válido salientar que quando utilizada de forma irrefletida serve apenas para dar continuidade ao processo de dominação capitalista, pois através desses moldes o aluno se torna um ser passivo nas mãos de um professor também passivo (acrítico) que utiliza seus conteúdos fundamentados na hegemonia capitalista de manutenção da realidade como ela se apresenta (mesmo que não tenha consciência disso).

Assim, o professor contribui para a criação do futuro homem adestrado, submisso às regras e passivo às decisões tomadas. Ainda nessa linha de pensamento, a vivência no esporte pode ser responsável por várias características que o indivíduo carregará por toda a vida, em relação a sua cultura de movimento. O professor ao desenvolver uma atividade esportiva de forma hierarquizada, fazendo com que o aluno fique em uma função inferior, ou não lhe dê a atenção necessária, pode estar colaborando para que esse mesmo aluno, inferiorizado em sua função, torne-se passivo e adaptado à inferioridade. O que Kunz caracteriza como uma irresponsabilidade pedagógica do professor que proporciona vivências esportivas de sucesso para uns poucos e fracasso para muitos e que resultará futuramente na sua inclusão à base do mercado de trabalho, ou seja, a mão-de-obra barata e explorada.

A valorização excessiva do rendimento é outra premissa presente no esporte que muitas vezes absorve o professor com medidas e avaliações privilegiando aqueles alunos que possuem melhores aptidões desportivas, incentivando a competição e a formação de elites. Impondo a produtividade como objetivo prioritário, a Educação Física escolar torna-se assim, um veículo de transmissão ideológica do sistema dominante.

Essas características revelam-se de forma mais aguçada na prática de esportes escolares. Essa, em vez de se constituir um fator pedagógico visando à

libertação integral do homem e à recuperação de sua dignidade, reflete, muitas vezes, as conseqüências da sociedade de rendimento. De maneira geral, o esporte escolar “marginaliza” os menos dotados e distingue os superdotados: circunscreve ao treino, isto é, à preparação para a competição, todo o trabalho pedagógico preconiza um controle estatal em que ao aluno não é permitido o exercício da criatividade. A busca do desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, de forma unilateral, utilizando unicamente critérios de desempenho e produtividade ignorando a globalidade do homem geram uma Educação Física escolar alienada, que ajuda a acentuar a visão dicotômica de corpo e espírito, do homem contemporâneo (GONÇALVES, 1994, p. 37).

No entanto, é fundamental que os professores de Educação Física não percam de vista a totalidade do ser humano e o sentido da Educação Física como ato educativo, que tem o esporte como um de seus conteúdos, e não tratar seus alunos como atletas em desenvolvimento, pois esse não é seu papel pedagógico.

Entende-se que o uso do esporte como cópia irrefletida do esporte de rendimento, relaciona-se com condições sociais dadas, do professor, da escola e da sociedade. Isso quer dizer que, num contexto onde se observe mudanças, o esporte fornece, tanto ao aluno quanto ao professor, a possibilidade de confirmar “o que está aí”. Assim, eles não precisam pensar e são limitados quanto a propor alternativa. É isso o que não espera-se do esporte escolar, pois segundo Kunz (1989, p. 65) a tematização do esporte nas aulas de Educação Física deve ser ministrada no sentido de que os educandos possam entender e compreender esse fenômeno sócio-cultural, o que não pode acontecer somente pela sua ação, mas principalmente pela ação reflexiva. É importante salientar que os conteúdos tratados pela Educação Física só terão significação humana e social se sua forma de transmissão/apropriação também o tiver.

O esporte tem nas suas origens o caráter lúdico, estando em seu cerne, o prazer em brincar. Procurando compreender a natureza do brincar, pensa-se em primeiro lugar na espontaneidade. O brincar realiza-se em um contexto em que

as ações assumem outra dimensão, diversa da que assumiria na realidade. As ações submetem-se a determinadas regras, mas mesmo o cumprimento dessas regras se caracteriza por um sentimento de não-realidade. O brincar envolve também confraternização, comunicação com os outros, em um contexto livre de ameaças. No cerne do lúdico, esta a criatividade, ação humana com vistas a criar, a cada momento, o novo, o envolvimento ativo do homem como ser total que se comunica com os outros e com o mundo (GONÇALVES, 1994, p. 161).

O esporte competitivo<sup>20</sup>, conforme se afirmou, perdeu há muito suas características lúdicas ao reproduzir as tendências históricas da sociedade industrial: a racionalização, a competição, o rendimento e a elitização. A gratuidade do movimento presente no jogo e a liberdade corporal foram transformadas, no esporte competitivo, em regras rígidas em que prevalecem à disciplina e a instrumentalização do corpo.

Algumas características do esporte competitivo são praticadas na escola, como foi observado na pesquisa realizada. No entanto, o mesmo deve apresentar outros objetivos, ligados à educação, mas em grande parte, reflete as características do esporte de alto rendimento. A Educação Física na escola parece assumir mais um caráter de treinamento ou adestramento do movimento corporal, do que propriamente uma Educação Física humana. O aluno visto como atleta em potencial, muitas vezes ainda criança, é visto por grande parte dos professores como um instrumento de seu sucesso, sendo a existência do aluno como pessoa e os objetivos educacionais colocados em segundo plano, em função de objetivos competitivos. Isso aponta para inúmeros prejuízos, muitas vezes irreversíveis, como a especialização precoce que deformando o corpo do aluno o impede de viver em plenitude sua corporeidade.

---

<sup>20</sup> Para o estudo entende-se que a competição na escola poderia privilegiar o coletivo sobre o individual com o compromisso de solidariedade e respeito às individualidades com a compreensão de que para haver competição é preciso do outro e que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário (Coletivo de Autores, 1992, p. 71).

Como uma conquista cultural, o esporte é uma aquisição que pertence ao patrimônio da humanidade e, como tal, deve ser transmitido ao aluno, como conteúdo das aulas de Educação Física. Portanto, precisa-se rever o esporte praticado nas escolas talvez sob uma ótica emancipatória, fundamentando sua prática em valores educativos. O ponto de partida parece ser a crítica ao esporte competitivo e a seus aspectos alienantes: uma crítica que desvele sua natureza histórico-social, sua interconexão com outros fenômenos sociais, para a partir dessa conscientização, buscar a superação de seus aspectos negativos em uma prática que coloque, em primeiro lugar, a emancipação do homem para uma possível transformação da sociedade (GONÇALVES, 1994, p. 162).

A razão de ser da Educação Física reside no fato de que o homem como ser corpóreo e motriz necessita de aprendizagem e experiência para lidar de forma adequada com sua corporeidade e seus movimentos. Proporcionar ao aluno uma autêntica experiência corporal deve ser uma busca constante do professor de Educação Física, seja qual for o conteúdo específico da aula. O professor deve buscar que o aluno tome consciência de seu corpo, de sua respiração, de seu andar, de sua postura, etc., que experimente o mundo corporalmente, como sentir a água ao nadar, por exemplo, troque informações sobre como o corpo e os movimentos são percebidos pelos outros, a vivência da expressividade do corpo e da interpretação da linguagem corporal dos outros.

Lidando com o corpo e o movimento integrados na totalidade humana, a Educação Física atua nas camadas mais profundas da personalidade onde se formam os interesses, as inclinações pessoais, as aspirações e os pensamentos. Inserida em uma luta política pela transformação social, a Educação Física busca, em última instância a mudança da consciência. Como lembra Marcuse, essa mudança exige mais do que a aquisição de uma consciência política, pois aponta para a criação de um novo “sistema de necessidades”, que inclui sensibilidade, imaginação e razão emancipadas do domínio da exploração. Uma Educação Física emancipadora visa assim, o desenvolvimento da personalidade

e do ser humano em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, motor e social) e a sua integração na vida social, com compromisso e responsabilidade.

Vale ressaltar que as experiências pedagógicas de cunho emancipador, não conseguirão, por si só, re-elaborar, em sua plenitude, as aulas de Educação Física. Essa modificação é um processo dialético que se dará com a transformação da própria sociedade. As aulas de Educação Física podem, no entanto, constituir um espaço onde o aluno poderá vivenciar os princípios democráticos de liberdade, participação, cooperação e modificação das condições de ação, quando a situação exigir. A Educação Física escolar estará, dessa forma, contribuindo para a formação do aluno como um agente de mudanças sociais.

Com isso, a Educação Física tem um papel importante pelas possibilidades que possui na formação do homem como um ser integral e um agente de transformação social, e conforme esse papel, especificadamente, na orientação de atividades físicas, das quais as danças, os jogos, a ginástica e os esportes assumem e constituem partes essenciais. Essas atividades são frutos da criação do homem em comunhão com outros homens, assumindo diferentes formas no evoluir da história, por meio das diferentes experiências que os homens realizam na sua práxis comum, ao humanizar a natureza, ao construir as formas de vida comunitária e ao buscar realizar seus anseios de liberdade e criatividade. Essas atividades são assim, realizações culturais.

Essa perspectiva de racionalidade historicamente presente na Educação Física, fundamentada em uma visão conservadora, acrítica, reducionista e objetivista, tratando de operar a separação entre sujeito e objeto, natureza e cultura através de matrizes científicas cristalizadas nas ciências “mães” que dissociam os domínios da natureza e da sociedade, predominam com uma leitura positivista. Os corpos dos alunos, nas aulas de Educação Física, devem fazer percorrer outros olhares, sugerindo uma racionalidade que supere as dualidades modernas e a fragmentação das abordagens teóricas e por que não dizer como

nos propõe Almeida (2002), superar os “equívocos” da ciência moderna. A Educação Física neste percurso não se separou desses equívocos:

Tomar a parte pelo todo, separar a teoria da prática, o saber do fazer, o sujeito do objeto e o corpo da mente são alguns desses equívocos cognitivos que acabam por comprometer a forma de entender o mundo e a nós mesmos (2002, p.45).

Quando autores criticam a utilização dos saberes da Educação Física enquanto prática eminentemente destinada à domesticação do corpo, fato que marca a historicidade da área, criticam também o movimento e o gesto de forma funcionalista.

A Educação Física deve constituir-se em um fator pedagógico que vise à libertação integral do homem e à recuperação de sua dignidade corporal, buscando a autonomia de movimentos corporais, o que pode equivaler a sua emancipação, propondo objetivos mais ambiciosos na conquista da corporeidade de seus alunos.

Recorrendo às contribuições teóricas do filósofo Merleau-Ponty (1980), entende-se que a Educação Física na escola deve possibilitar aos alunos uma outra visão do corpo, fundada na totalidade humana. Desse modo, os movimentos devem estar integrados a essa totalidade, para a busca da concretude corporal. Isso implica, necessariamente, compreender o homem de forma integral.

A Educação Física escolar deveria constituir-se, portanto, em um espaço para oportunizar aos alunos à compreensão, à crítica e o questionamento desse momento de idolatria à imagem narcisista do corpo, que é veiculada socialmente. Estaria nessa abertura a condição e a possibilidade de ressignificação do corpo, com vistas à conscientização da relevância da prática da Educação Física na escola, como uma atividade necessária à própria condição humana, instrumentalizando assim, os alunos para que possam optar pelo tipo de corpo que querem “carregar” socialmente.

Cabe ao professor, a responsabilização por esse processo de conscientização junto aos seus alunos nas práticas pedagógicas. A compreensão e o conhecimento do professor acerca do paradigma do alto rendimento, de sua veiculação pela televisão e os demais meios de comunicação, do padrão de corpo imposto pela sociedade, dos mecanismos de opressão, violência e estresse diário dos corpos dos trabalhadores, da ditadura do consumo de alimentos agressivos ao corpo e o tratamento mercadológico do mesmo, na moda e no esporte da alta competição; são horizontes de conhecimento que não podem ser perdidos de vista. Afinal, esses usos que acometem o corpo, reforçam o fato de que este é uma construção social e cultural resultante de um processo histórico que precisa ser considerado e bem fundamentado pelos professores.

Compreende-se assim, que a própria idéia de uma Educação Física na escola é uma construção social, tal como a noção de corpo que ela difunde por intermédio de seus profissionais. Entretanto, em vez de contribuir para a melhoria da raça, como se pretendia no final do século passado, ou em vez de qualificar a mão-de-obra ou preparar o indivíduo para a defesa da pátria, como se queria no Estado Novo, a Educação Física atual pretende aprimorar o corpo, levando-o à perfeição técnica, para por meio dele, alcançar um tipo de eficiência característica da sociedade capitalista, tida como base do potencial da nação e da construção de seus cidadãos (DAOLIO, 2005, p.85).

A Educação Física escolar, portanto, não pode ignorar as relações do homem com seu corpo e com a saúde do mesmo, no contexto geral onde o homem se insere como um todo, para estar apta a desmistificar, nas práticas vigentes, seu conteúdo ideológico, alienante e contrário aos valores educacionais maiores. Desse modo, a oportunidade e diversidade de escolhas, permitiriam ao aluno pensar e repensar os padrões e modelos impostos pela sociedade e que estão impregnados no “fazer” Educação Física na escola.

Nesta perspectiva Arroyo (2000), em seus estudos sobre educação e teoria pedagógica, afirma que dar ao corpo centralidade no processo educativo é uma

tarefa fundamental da escola e principalmente dos professores de Educação Física e os desafia a buscarem estratégias para recuperar a corporeidade como elemento de formação humana:

A educação dos corpos – não e seu adestramento e controle – merece maior atenção nos processos escolares. É uma das lacunas mais lamentáveis em nossa pedagogia. *“Recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade da nossa cultura exige criatividade profissional de todos”*.

Atualmente entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que integra e introduz o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida, por meio de sua emancipação. Trata-se de localizar em cada uma dessas práticas corporais, produzidas pela cultura, os benefícios humanos e possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar.

Um ponto de destaque nessa “nova” significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a idéia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe a Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que eles compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Assim, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogo, atividades rítmicas, expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele

movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Deve-se discutir a partir de agora uma prática pedagógica da Educação Física que possa “praticar o discurso”.

Será possível resistir a situações de controle, de submissão, de imobilidade, de comodismo, a rotina e a mesmice que vêm constituindo as práticas educativas mediante a vivência das manifestações corporais criadas e recriadas culturalmente? Pretende-se, portanto, incorporar dimensões perdidas da ludicidade, promover o contato com gerações distantes, resgatar a infância perdida, possibilitar a experiência corporal dos jogos, das danças, dos esportes, das lutas, das ginásticas, em função do convívio social, da memória coletiva, da ética, do direito ao saber, para que os estudantes possam construir um entendimento sensível e corpóreo dos significados das práticas sociais presentes na vida cotidiana.

Isso significa dizer que se deve incorporar nas escolas não apenas via discurso, e sim via prática, normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo (BRACHT, 1997, p. 22).

Atualmente, a Educação Física na escola confere significados contemporâneos ao corpo, devido a uma influência inavergalável da sociedade no ambiente escolar, cabe então, aos professores em suas práticas pedagógicas ressignificá-lo através da conscientização crítica de seus alunos para uma possível emancipação, transformando o corpo de objeto social para sujeito.

A Educação Física ao reclamar para si o corpo e o movimento como objeto de estudo, necessita contribuir para a construção de ações para uma escola que não se limita a tratar criticamente os conteúdos escolares apenas como abstração teórica ou como experiência fria, sem alegria. A Educação Física nas escolas pode contribuir para que os currículos possam ser problematizados pela necessidade da experiência corpórea como forma de fazer

da prática pedagógica uma experiência lúdica. O aluno deve sentir-se como sujeito sócio-histórico na construção de uma nova sociedade.

A Educação Física escolar deve possibilitar ao aluno a plena descoberta de si e do outro, aceitando as individualidades, o desenvolvimento das próprias habilidades, o assumir das regras criadas coletivamente e em comunhão, entre outros aspectos. Portanto, o esporte dentro das aulas de Educação Física não é apenas uma atividade que diz respeito à manutenção da forma física ou da mera habilidade de conduzir uma bola, o esporte deve ser a expressão máxima da alegria, do desafio e do compromisso com o outro. É a busca pelo ser pleno (não só do corpo) que se envolve na luta e que se realiza na ação. O esporte deve ser entendido na escola como uma prática educativa, sendo um dos conteúdos escolares vinculados pela Educação Física.

## **6 A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

“Não nos deixaríamos queimar por nossas opiniões: não estamos tão seguros delas. Mas, talvez, por podermos ter nossas opiniões e podermos mudá-las.”

Nietzsche

### **6.1 Aproximando-se da temática**

Nos idos da década de 1970 o governo militar apoiou a Educação Física na escola objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas. Assim, estreitam-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Fortaleceu-se dessa maneira o conteúdo esportivo na escola, reforçando valores como a racionalidade, a eficiência e a produtividade explicitados no capítulo anterior.

A partir da década de 1980, em função do novo cenário político, esse modelo de esporte de alto rendimento para a escola passa a ser fortemente criticado, e como alternativa surgem novas formas de se pensar a Educação Física na escola. Essas considerações resultaram em um período de crise da Educação Física que culminou com o lançamento de diversos livros e artigos que buscavam além de criticar as características reinantes na área, elaborar propostas e pressupostos enfatizando conteúdos que viessem a tornar a Educação Física próxima da realidade e da função escolar.

Algumas abordagens tiveram maior impacto: a psicomotricidade, a desenvolvimentista e a construtivista, com enfoque psicológico e as críticas (superadora e emancipatória) com enfoque sociocultural. Ressalta-se que a discussão e o surgimento dessas abordagens não significaram o abandono de

práticas vinculadas ao modelo esportivo ou biológico que podem ser considerados mais freqüentes na prática da Educação Física escolar.

O estudo aqui proposto se detém a descrever a abordagem crítico-emancipatória para a Educação Física escolar. Elaborada pelo professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Elenor Kunz, tem como base autores e teóricos da escola de Frankfurt: Adorno e Horkheimer, e visa propiciar um esclarecimento crítico sobre práticas humanas corporais desvelando o agir comunicativo.

Com base nas informações anteriores, a abordagem crítico-emancipatória foi posta em discussão no Brasil por Kunz no ano de 1991, por ocasião da publicação do seu livro “Ensino e Mudanças”. A abordagem apresentada por Kunz difere da abordagem crítico-superadora, principalmente no seu aporte teórico, pois as análises propostas pelo Coletivo de Autores se pautam principalmente em um referencial materialista histórico dialético e visa um ensino baseado nos interesses da classe trabalhadora. Já a abordagem crítico-emancipatória, tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências:

1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica;

2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural;

3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (KUNZ, 1994).

Em função desses três pressupostos é que a abordagem em questão possibilita a melhor compreensão da forma de institucionalização e legitimação dos conteúdos da Educação Física no contexto social. Isso propiciará aos alunos

um entendimento para além da prática corporal, alcançando assim, uma maior percepção da realidade em que está manifestação se insere.

Segundo Kunz (1994), é por meio de um processo de reflexão-ação (acrescenta-se ao final novamente a reflexão), possibilitado pelos três planos apresentados, que os discentes tomam consciência de que o esporte, por exemplo, nada mais é do que uma invenção social e não um fenômeno natural, pois sendo uma instituição socialmente construída na moderna sociedade industrial, acaba reproduzindo as ideologias e a imagem do homem e do mundo propostos por este modelo social. O autor, também, acredita que as proposições metodológicas presentes neste processo de ensino possibilitam aos alunos uma permanente busca por soluções individuais e/ou coletivas, permitindo ao mesmo tempo o agir independente, a cooperação e a comunicação com o grupo, e com o professor, adquirindo assim, um saber de maior relevância para sua emancipação<sup>21</sup>.

Deste modo, afirma-se que a abordagem em questão visa à formação de um sujeito crítico e emancipado (liberto de condições alienantes geradas por falsas interpretações da realidade), que deve ser instrumentalizado para além da capacidade técnica. Pois, os alunos não precisam apenas reproduzir movimentos, mas devem também ser incentivados a compreender os fenômenos e contextos que permeiam a sociedade e, por meio de um “agir comunicativo<sup>22</sup>”, questionar as manifestações corporais presentes em seu contexto sócio-cultural.

A linguagem, portanto, tem um papel importante no agir comunicativo, funcionando como uma forma de expressão/comunicação de entendimentos do mundo social, proporcionando a participação dos sujeitos em todas as instâncias

---

<sup>21</sup> Concebida a partir de uma leitura crítica da realidade por meio do esclarecimento, (termo definido por Kant como: tendência secular de confiança na razão, sob restrito controle da crítica permanente). Superação de uma visão superficial, gerada por uma falsa realidade. Segundo Habermas, ela só é alcançada pela “expansão dos processos de ação comunicativa”, que se fundamentam necessariamente na capacidade da humanidade em alcançar consensos racionais por meio da argumentação (ADORNO, 2000).

<sup>22</sup> Termo retirado do pensamento habermasiano e que se torna eixo central da metodologia de ensino proposta por Kunz. É fundado na criticidade dos fatos presentes na realidade que estimula o aluno a expor seus pensamentos por meio da linguagem sobre o fato em questão (ADORNO, 2000).

de decisão, na formulação de interesses e preferências para assim agir de acordo com as situações e condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

Assumindo uma dimensão crítica e emancipatória para a educação, o professor levará seus alunos à reflexão. O ensino, desse modo, deve libertar o aluno de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos criados e construídos pela visão de mundo que se apresenta. O ensino escolar necessita, dessa forma, se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos.

Para tanto, é preciso enfatizar as categorias de interação e da linguagem que, junto com a intervenção pedagógica dos professores, poderá contribuir para a produção de cidadãos autônomos, com capacidade para se situar na cultura de movimento, sendo sujeitos da sua construção.

De acordo com Kunz (1994), os esportes devem ser abordados na escola de forma que leve os alunos a criticarem, através do conhecimento sistematizado adquirido, para compreendê-lo em relação a seus valores, normas sociais e culturais. O mesmo se estende aos outros conteúdos tratados pela disciplina. Assim, a tarefa da Educação Física em uma perspectiva crítica é promover condições para que estas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhe no sentido de uma possível emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem.

## **6.2 A base filosófica da concepção crítico-emancipatória**

A relação entre emancipação e o agir comunicativo utilizado na abordagem crítico-emancipatória é discutida, especialmente, nas obras do filósofo alemão Jurgên Habermas, pertencente à segunda geração da

denominada Escola de Frankfurt<sup>23</sup>. O teórico alemão, afirma que, só é possível atingir a emancipação, compreendida como auto-reflexão, através da crítica, só assim, o conhecimento poderia ser re-elaborado extirpando, com isso, as distorções sofridas pelo processo histórico.

Dessa forma, Adorno e Horkheimer, carregam em seu cerne o esclarecimento enquanto razão científica e instrumental<sup>24</sup> demonstrando, claramente, a dominação ideológica a que a sociedade padece. Neste processo, segundo Marcuse (1999), os indivíduos são submetidos a interesses conformados segundo os modelos ideológicos das sociedades industriais, que preconizam a eficiência acima da humanidade e assumem a forma de “falsas necessidades<sup>25</sup>”, não atendendo aos interesses do homem enquanto indivíduo e nem do sujeito enquanto coletividade. Isso vem estabelecer premissas que buscam a legitimação ideológica da ciência e da tecnologia, perfazendo uma coação auto-imposta e ilusória, pois se apresentam como uma verdade inquestionável. É buscando esta racionalidade emancipadora que Habermas rompe com a primeira geração de Frankfurt e desenvolve a teoria da razão comunicativa.

O autor alerta que nesse processo podem surgir influências externas ou deformações inerentes à própria ação comunicativa, que levariam a um falso consenso<sup>26</sup>, invalidando o discurso, que passaria a ser permeado por uma

---

<sup>23</sup> Os estudiosos da Escola de Frankfurt, em especial Adorno, Horkheimer, Marcuse (pertencentes à primeira geração) e Habermas (segunda geração) parecem ter exercido influência na construção desta abordagem, pois Kunz utiliza-se de várias questões discutidas por estes filósofos (ADORNO, 2000).

<sup>24</sup> Transformação da ciência em instrumento de dominação e controle em nome de um suposto progresso técnico preconizado pela sociedade tecnocrática, ou seja, razão subjetiva. Habermas trabalha com a hipótese de que a racionalidade instrumental “coloniza”, o denominado mundo vivido, no qual os princípios de moralidade e verdade seriam expressos através de uma razão comunicativa (ADORNO, 2000).

<sup>25</sup> São: “aquelas super-impostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo. Então, o resultado é euforia na infelicidade. A maioria das necessidades comuns descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertencem a essa categoria de falsas necessidades” (ADORNO, 2000).

<sup>26</sup> O consenso é obtido mediante um discurso que se expõe permanentemente à competência crítica dos participantes da interação lingüística, pois o resultado do discurso depende, por sua vez, da obtenção de uma idéia que possa ser considerado argumentativamente sólido. É o entendimento do grupo formado por meio de argumentações, só podendo ser considerado critério de verdade quando estiver incondicionalmente exposto à crítica dos participantes. Portanto, é um acordo que ocorre à luz de um exercício racional de argumentação não coercitivo, pressupondo a verdade, a compreensão, a sinceridade e a justiça. Para Habermas é uma possibilidade

realidade distorcida. Como o filósofo alemão acredita que as ideologias têm como função impedir a tematização discursiva, seria somente através de sua superação que se estabeleceriam condições capazes de permitir uma ação comunicativa pura<sup>27</sup>. Habermas teoriza em busca de uma possível emancipação, realizada através da superação da razão instrumental e da dominação política ideológica, sugerindo o desenvolvimento de uma racionalidade não deformada pela ideologia tecnocrática e sim, uma razão constituída pela linguagem visando à emancipação. É nesse sentido que Habermas atribui um papel essencial ao diálogo racional na validação dos significados.

Adorno e Horkheimer (1985, p.29), acreditam que esta razão instrumental seria decorrente do medo dos homens, pois segundo os autores da dialética do esclarecimento, desde os tempos mais antigos o homem desenvolve mecanismos de proteção e explicação para tudo que é estranho, ou seja, aquilo que não tenha ainda controlado e dominado na natureza. É com esse intuito, que surgem os mitos e, posteriormente, a ciência, pois tanto o mito; quanto à ciência, provém do medo humano, cuja expressão se converte na explicação.

O esclarecimento surge então, como ânsia na superação dos mitos existentes, assumindo a forma da razão, da técnica e da ciência, afirmando-se capaz de fornecer uma explicação “verdadeira” e “científica” a todos os fenômenos presentes na sociedade. Contudo, de acordo com Adorno e Horkheimer “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento”. Pois, assim como o mito, o esclarecimento busca explicar, expor e fixar. Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia.

---

que pode ser alcançada ou não, a depender do processo de argumentação, do reconhecimento das pretensões universais de validade e das condições não-coercitivas da interação lingüística. Já os falsos consensos, a partir do conceito estabelecido para consenso, seriam gerados por falsas verdades estabelecidas quando há uma distorção no discurso dos participantes do grupo, formado por visões de mundo alienadas (HABERMAS, 1987).

<sup>27</sup> Segundo Habermas, uma ação comunicativa pura ocorre quando os sujeitos participantes agem de acordo com normas que lhes parecem justificáveis, e não movidos por coações e mentiras intencionais ou inconscientes, ou seja, falsos consensos (HABERMAS, 1987).

Enfim, todo esclarecimento passa a ser mito à medida que impõe verdades inquestionáveis, criando um fenômeno cíclico que só terá fim com a emancipação, ou seja, quando for aceito que todo esclarecimento não é absoluto. Entende-se como Adorno que a emancipação seria uma superação do próprio esclarecimento, que deve partir do questionamento dos conceitos e verdades estabelecidos pelo modelo científico positivista.

É a partir deste questionamento reflexivo, que surge a razão comunicativa teorizada por Habermas e que de uma forma diferenciada dos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, busca superar os reducionismos da razão instrumental, bem como transcender as patologias que impedem a emancipação como forma de libertação frente às ideologias tecnocráticas que levam a alienação dos sujeitos. Em nome desta emancipação por uma racionalidade comunicativa atestada pela teoria habermasiana, é que Kunz argumenta em favor de uma nova forma de ensino.

O autor brasileiro acredita que para se discernir os reais interesses dos falsos (criados ideologicamente pela sociedade), torna-se necessário uma compreensão do fenômeno esportivo, por exemplo, em toda sua dimensão polissêmica. Para isso, os alunos devem ser incentivados de modo que não fiquem somente presos as capacidades técnica e instrumental que lhes possibilitam somente, a reprodução de movimentos. Os discentes, por meio do agir comunicativo, devem ser “incentivados” a realizar a auto-reflexão que propiciará a compreensão da coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver a objetividade desta dominação, assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento com emancipação.

Assim, a linguagem tem papel importante no agir comunicativo, funcionando como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias das decisões, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e

condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura. O papel do professor deve ser o de confrontar o aluno, em um primeiro momento, com a realidade do ensino, o que Kunz denominou de transcendência de limites. Concretamente a forma de ensinar pela transcendência de limites pressupõe três fases. Na primeira o aluno descobre pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimento e jogos. Deve, também, manifestar pela linguagem ou representação cênica, o que experimentam e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, o aluno deve aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem.

É pelo interesse emancipatório que o sujeito se liberta das forças contextuais, institucionais e egocêntricas: este conhecimento identifica-se com o auto-conhecimento ou a auto-reflexão. Este tipo de saber relaciona-se com o poder, pois é pelo conhecimento emancipatório que o indivíduo se emancipa dos diversos tipos de dominação que limitam o controle sobre a sua vida, adquirindo pela auto-reflexão a sua autodeterminação. A reflexão crítica assume desta forma, um papel central na construção do conhecimento emancipatório. A abordagem crítico-emancipatória envolve a capacidade de ser crítico em relação a si próprio e em relação à realidade sócio-cultural envolvida, pelo processo de questionamento pessoal e do mundo. Estas diversas forças (ideologias, preconceitos, distorções psicológicas, etc.) limitam o controle racional do sujeito sobre a sua própria vida, perpetuando relações de dependência. Pelo conhecimento emancipatório o indivíduo é capaz de compreender melhor a sua pessoa, os outros e o meio que o envolve.

Para Habermas o discurso racional assume um papel central na validação de significados. Pela razão, são analisadas as evidências e os argumentos que suportam determinadas idéias: desta maneira, a força de uma determinada idéia deixa de estar relacionada com a autoridade, a tradição, ou a imposição. "O

*sentido dos termos, e o entendimento do significado desses mesmos termos, não podem ser separados da inerente relação da linguagem com a validação dessas afirmações. Os emissores e receptores entendem o significado de uma afirmação na medida em que eles sabem sob que condições a mesma é verdadeira.”* (1987, p. 276).

Acredita-se que considerando que a Educação Física deve proporcionar a vivência corporal e a discussão do movimentar-se, ela deve contemplar os conteúdos da cultura de movimento no momento das práticas e também de estudos e pesquisas sobre os aspectos históricos, técnico, sociais, fisiológicos, estéticos, éticos, culturais e políticos dessa prática social. De acordo com Kunz (1994), todo esse conhecimento deve se desenvolver pela ênfase nas competências comunicativas e sociais, colocando em cheque a idéia de que a Educação Física é para se fazer, não para se discutir. Assegura-se então, a relevância da comunicação (discussões, debates) na formação de novos significados para o corpo e na consecução dos objetivos pedagógicos no sentido de dar consciência crítica e capacidade de transformação aos alunos.

### **6.3 Emancipação: avanços e possibilidades para a Educação Física escolar**

Após essa exposição, questiona-se se esta concepção proporciona aos alunos conscientização no sentido da reflexão das práticas corporais a que são submetidos, ou ainda, se a abordagem em questão, é capaz de fazê-los perceber os componentes sociais que influenciam os conteúdos da Educação Física e conseqüentemente os significados do corpo. É justamente devido a esta dificuldade de percepção social por parte dos alunos que acredita-se que se possa fazer menção à teoria comunicativa. Habermas cita em diversos textos sobre essa temática, o que ele nomeia de estruturas patológicas que inibem a

livre comunicação, ou seja, as distorções que viriam a obstruir o processo comunicativo, impedindo a emancipação.

À medida que os alunos não conseguem superar a coação imposta pela ideologia tecnocrática, não é possível criar condições capazes de permitir uma ação comunicativa, o que também impediria o processo de emancipação. Além disso, pode-se dizer que o sistema de ensino atual, de certa forma impede o desenvolvimento de um agir comunicativo. Isso ocorre por que, a razão comunicativa proposta pela teoria habermasiana, se apresenta como uma alternativa capaz de fomentar, através do processo educativo, o diálogo e o consenso, o que vem a se tornar inviável à medida que as ações pedagógicas normalmente são coordenadas pela racionalidade instrumental. Portanto, essa perspectiva de racionalidade comunicativa implicaria um redimensionamento da estrutura educacional, pressupondo procedimentos que tornem o ato educativo em um processo de construção do diálogo racional.

Para romper com este modelo educativo tecnocrático é que a teoria da razão comunicativa se insere, esboçando assim, um papel central para os professores. Neste ponto surge o maior eixo problematizador. Se o objetivo é instigar os alunos a questionarem, refletirem e problematizarem novos horizontes, como será possível não influenciá-los neste processo? Como estabelecer racionalidades comunicativas, amparadas na competência argumentativa, sem direcionar para determinado local? Seria o mesmo que afirmar que um pesquisador é imparcial em sua investigação ou que é possível um escritor produzir uma obra sem que suas características estejam implícitas na linguagem e na forma que esse se utiliza para elaborá-la. Cada um entende o mundo de forma diferente e seria impossível não revelar seus princípios e idéias na sua maneira de agir.

Será que de certa forma não se passa durante o processo de aprendizagem conceitos, verdades e ideologias pré-definidas? Nessa visão, este processo educativo que busca a racionalidade comunicativa estaria impregnado de

patologias que impedem o que Habermas denomina de ação comunicativa pura, pois os sujeitos participantes desta ação, no caso os alunos, estariam sendo influenciados por idéias e reflexões colocadas pelos seus professores durante o processo educativo.

Existe a consciência de que a proposta crítico-emancipatória, pressupõe que os professores devem postar-se como mediadores de um agir comunicativo, possibilitando aos seus alunos a problematização de todas as idéias. No entanto, acredita-se que mesmo sem intenção explícita, os professores passam para seus alunos modos de pensar e de agir que fazem parte de sua formação como sujeitos.

Entende-se que um professor interfere no aprendizado do aluno, não servindo apenas como “mediador do conhecimento”, como propõe a abordagem. Assim, questiona-se: é possível possuir um “conhecimento perfeito” acerca dos esportes e das demais manifestações corporais, como também de todos os seus variados componentes que influenciaram e influenciam sua conformação como prática social? Ou será que a partir do momento em que possuímos este conhecimento não se estará sucumbindo à outra forma de mitologização (criando verdades inquestionáveis)?

Esta discussão que se abre agora não nega as pretensões de uma abordagem crítico-emancipatória, mas questiona o processo de esclarecimento explicitado na mesma, principalmente na relação com a teoria habermasiana da razão comunicativa, pois se compreende, assim como a filosofia frankfurtiana que não há um conhecimento perfeito como propõe Kunz e sim em um conhecimento inacabado que deve ser repensado continuamente, no que Adorno (2000), denominaria de inflexão em direção ao sujeito.

Dessa forma, as práticas pedagógicas em Educação Física devem levar em conta a realidade educativa presente em cada cotidiano escolar. Assim, não é possível saber se existe uma abordagem, metodologia ou princípios específicos que possam conformar o ensino de maneira que este forme indivíduos capazes

de compreender “criticamente” os componentes culturais, sociais e históricos. Tal incerteza deve-se principalmente as questões que permeiam o processo trilhado na busca pela emancipação, todavia, é importante destacar que essas dúvidas não se traduzem em ceticismo à medida que há possibilidades de uma educação reflexiva e emancipatória.

Assim como Kunz considera-se que o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo. A Educação Física deve tratar o futebol, por exemplo, de forma consciente e reflexiva para, com isso, promover uma leitura da realidade. Por esse motivo deve-se não apenas praticar o futebol, mas assumir o diálogo problematizador como princípio teórico-metodológico, uma vez que esse indicou o exercício da participação no processo crítico de conhecimento.

Enquanto momento de diálogo verbalizado, cada aluno pensa e repensa suas atitudes e ações pedagógicas vividas durante a aula propriamente dita, superando ou revolucionando conceitos e opiniões momentaneamente cristalizadas (esse processo foi utilizado no estudo em campo durante a investigação na escola e será explicitado nas discussões da pesquisa). O aluno no trato com o conhecimento amplia seus conceitos e opiniões sobre a realidade que o cerca. A aprendizagem social ocorre, portanto, numa situação dinâmico-dialógica, sendo que os momentos de conflitos ou incongruência de idéias devem ser esclarecidos por consenso.

Para Kunz a competência comunicativa pode relacionar os esportes e todos os conteúdos da Educação Física ao mundo social, político, econômico e cultural e parafraseando com Habermas apresenta a importância da reflexão crítica, demonstrando que:

A emancipação só será possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconhecerem a origem dos determinantes da dominação e alienação. Os agentes sociais são levados assim, à auto-

reflexão. Pela reflexão, eles podem perceber que sua forma de consciência é ideologicamente falsa e que a coerção que sofrem é auto-imposta (KUNZ, 2006, p. 34).

Tomando-se a comunicação como aspecto indispensável, numa perspectiva crítico-emancipatória para a ressignificação dos sentidos atribuídos ao corpo pela Educação Física escolar, Kunz afirma que o movimentar-se ganha importância quando se considera que o movimento do corpo é uma forma de linguagem e, por isso, promove um diálogo dos sujeitos com o mundo. Entretanto, para ele:

Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico. Mas a competência comunicativa na Educação Física não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos e precisa, acima de tudo, ser compreendida pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida (2006, p. 41).

A partir do momento em que os conteúdos tiverem uma ligação orgânica com a realidade social, ou seja, incorporarem a cultura escolar, começará então, as mudanças, sendo possível proporcionar condições para a emancipação dos alunos e a transformação do projeto de sociedade. Deve-se ter em mente que a educação escolar não pode ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas como algo que produz na sua própria dinâmica, caminhos diferenciados para a ação social concreta em função de interesses e necessidades próprias dos alunos.

Talvez o ponto inicial nesse processo fosse uma interação no ato educativo do saber sistematizado (acumulado pela humanidade) com o saber cotidiano (produzido pelas relações sociais), contribuindo para a formação dos cidadãos conscientes. Mas é claro que uma mudança efetiva não é tão simples, pois não basta levar à sala de aula conteúdos criticamente selecionados e estrategicamente organizados, é necessário que professores e alunos se

transformem no cotidiano de suas práticas, em sujeitos do seu ensinar e do seu aprender do mesmo ato do ensino/aprendizagem e que ambos estejam preparados e que queiram mudanças.

É importante ressaltar que o aluno, dentro do contexto escolar, deve ser um sujeito participante, podendo opinar e coordenar ações e assim se tornar uma pessoa consciente de suas atitudes, e não ser deixado de lado; a Educação Física deve fazer parte desse contexto:

Não é suficiente preocupar-se somente com mudanças nos conteúdos ou nas formas e métodos de transmissão dos mesmos; é necessário, isto sim, uma mudança total da própria concepção da Educação Física e do seu processo de ensino-aprendizagem. Isto significa que ela não pode ser visualizada como uma atividade ou disciplina isolada do contexto da Educação (KUNZ, 1994, p.182).

As experiências trazidas pelos alunos do seu dia-a-dia para dentro do contexto escolar enriquecem sobremaneira o contato entre professores e alunos durante as aulas. A relação entre essas experiências e os conteúdos normatizados podem levar a temas enriquecedores dentro das aulas. Um exemplo é o basquete de rua, que pode ser relacionado com o basquete convencional e assim levantar questões como o porquê de se criarem os esportes de rua. O ensino da Educação Física deverá permitir uma “temática aberta” em relação aos seus conteúdos, porque não só as experiências extra-escolares das crianças, no tocante a movimentos e jogos, encontram espaço em aula, mas o próprio esporte normatizado como práxis social de conteúdo modificado possa ser tematizado (KUNZ, 1994, p.189).

Ensinar também requer olhar para o aluno e descobrir o que ele gostaria de aprender, que atividades trariam aprendizado e prazer ao mesmo tempo. Uma proposta aberta de ensino traz a idéia da participação do aluno na produção das aulas, professor e aluno descobrindo juntos os conteúdos de maior interesse a serem apreendidos:

Uma concepção de ensino aberto exige também uma observação crítica em relações aos interesses e intenções dos alunos. Estes interesses e intenções apresentados pelos alunos devem tornar-se compreensíveis pelos participantes, em relação aos condicionantes socioeconômicos e culturais de cada contexto (KUNZ, 1994, p.191).

Realmente não é uma tarefa muito simples fazer com que os alunos se tornem realmente sujeitos de seu próprio agir no ensino, uma vez que esta tarefa pedagógica do “educar pela Educação Física” não depende somente dos participantes do processo, mas principalmente dos condicionantes sócio-culturais de que são afetados (KUNZ, 1994, p.196).

Voltando-se à teoria da ação comunicativa, tanto enfatizada na abordagem crítico-emancipatória, Habermas propõe investigar a “razão” inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir, a partir da base de validade da fala, “*um conceito não reduzido de razão*” (1987, p. 506). Para o autor, o instrumento da racionalidade comunicativa é a linguagem, que se materializa através da capacidade para o diálogo entre os sujeitos que partilham do mundo vivido, numa relação de troca com o outro, respeitando as diferenças, na perspectiva de que, quanto mais se comunica, mais se aprende, enfim, mais se conhece. É justamente o conhecimento que emana do entendimento entre educadores e educandos sobre determinado aspecto do mundo vivido. O aluno consegue transmitir para além da linguagem verbal, pelas diversas formas de linguagem o que ele sente, emoções advindas de sentimentos como raiva e/ou frustrações que aparecem no decorrer da prática da Educação Física. Nesse sentido, o aspecto emocional presente na forma como o aluno se expressa pela linguagem deve ser interpretado durante o processo de desenvolvimento da competência comunicativa.

Diante da discussão acima, entende-se que durante o processo da aprendizagem sócio-crítica, no contexto da escola, a competência comunicativa e social pode imperar em determinados momentos, assim como em outros, pode prevalecer a instrumental e vice-versa. O que não pode deixar de existir é o

esforço do professor para trabalhar dialeticamente o desenvolvimento dessas competências durante a contribuição das aulas de Educação Física na formação do aluno.

Cria-se, portanto, um espaço de diálogo para que os alunos analisem, questionem e modifiquem as normas pré-definidas que orientam a prática. Assim, chega-se com efeito, ao momento em que pelo processo dialético de modificação pode-se criar novas regras das quais emanem normas necessárias e contextualizadas com a realidade sócio-cultural em que eles se encontram. Assim, discuti-se o esporte, por exemplo, como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisa-se questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica (BRACKTH, 1992, p.71).

A abordagem crítico-emancipatória, portanto, propõe um ensino centrado na experimentação e na manipulação direta da realidade, partindo da cultura de movimento que o aluno trás de seu mundo vivido; na aprendizagem tendo identificado as ações de movimento a serem apreendidas e que ainda não o foram (no basquete, por exemplo, como ter um melhor drible da bola em velocidade ou como arremessar com um salto), propor e executar situações que possibilitem esta apreensão; criar e inventar jogos e movimentos com sentido para dada situação.

Darido (2003), afirma que apesar de todas as mudanças sociopolíticas vivenciadas nas ultimas décadas, de um discurso que supervaloriza a educação, encontra-se ainda, um cenário sombrio nas escolas nos dias de hoje, principalmente porque permanece distante, não influenciando a prática pedagógica do professor. Kunz (2006), também afirma esse distanciamento.

Dessa forma para que o corpo na Educação Física seja trabalhado dentro da escola de forma emancipatória é preciso analisar quais interesses, desejos e necessidades formam a instituição. Deixa-se claro que a emancipação deve ser aqui discutida como processo que media o uso da razão crítica e todo o seu agir

social, cultural e esportivo, desenvolvidos pela educação. Ao induzir a auto-reflexão, a abordagem crítico-emancipatória deverá possibilitar aos alunos um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses.

Na Educação Física, o sentido da aula deve ser o de um ensino de libertação das falsas ilusões, através do questionamento crítico dos alunos. O professor deverá promover o agir comunicativo entre seus alunos, para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo; a interação nas tomadas de decisão; formulação de interesses e problematização dos conteúdos.

A possibilidade de mudança advém da consciência crítica mediante o questionamento da prática quotidiana da Educação Física quanto às propostas e aos interesses a que servem, logo, o indivíduo é incentivado a problematizar as relações sociais em que se insere, ao invés de aceitá-las passivamente como modelos de conduta, de metas ou de corpo, e esta problematização se faz primordialmente sobre as estruturas de dominação social, enfatizando as relações sociais de classe.

Somente alcança-se a emancipação dos alunos por meio do corpo através de uma constante ação e reflexão, mediadas pela comunicação, para que a Educação Física seja interpretada e reinterpretada pelos seus praticantes em um processo livre de coerções individuais e sociais. Esse sistema de ação deverá, então, estabelecer um sistema circular, ou seja, reflexão-ação-reflexão. *“A verdadeira aprendizagem só se realiza quando o educando se apropria do conhecimento, o redescobre e o relaciona com o mundo vivido concreto.”* (FREIRE *apud* KUNZ, 2006, p.147).

O aluno deve ser considerado como um sujeito que sabe criticar e receber críticas, sendo capaz de refletir em relação a si e aos sujeitos inseridos em seu contexto social, podendo ser assim considerado agente de transformação social. Vale ressaltar que em um contexto educacional é importante que a abordagem crítico-emancipatória seja considerada para toda a escola e não apenas para a Educação Física.

A emancipação enquanto possibilidade de resistência às formas de dominação vigente, mantém-se viva sempre que se vislumbra o exercício crítico e reflexivo da razão. Termina-se este capítulo tentando demonstrar tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação, quanto os obstáculos reais que se faz a ela. Habermas sustenta a tese de que é possível instituir aos poucos um contra-discurso capaz de conferir novos rumos à razão e de gerar um novo equilíbrio entre o sistema e o mundo da vida, apontando o agir comunicativo emancipatório como o paradigma legitimador do discurso e da ação.

As idéias de Habermas contribuíram na busca por fundamentos para a explicitação das possibilidades de uma ação emancipatória que repouse na reconstrução permanente dos valores e princípios tradicionais de corpo. A abordagem crítico-emancipatória, portanto, permite visualizar uma nova perspectiva de resgate do potencial emancipatório da práxis educativa, por intermédio do corpo.

Se pretender superar as desigualdades corporais que geram as exclusões das aulas de Educação Física, deve-se pensar em que tipo de habilidades estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma abordagem emancipatória. A emancipação aqui explicitada deve ser entendida como um processo de libertação dos alunos das condições que limitam o uso da razão crítica e todo o agir social, cultural e corporal que se desenvolve pela educação. Ela só é possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconhecerem a origem e os determinantes da dominação e da alienação. Reconhece-se que a discussão proposta pode ter dificuldade de implantação de um ensino problematizador sobre o corpo, em um cenário educacional coordenado pela racionalidade instrumental na qual o envolvimento do professor nesse processo de esclarecimento e busca de um “conhecimento perfeito” em nome de um projeto emancipador de corpo é essencial.

Almeja-se a emancipação da mera obediência cega que torna supérflua a liberdade de um mundo estreito e arcaico, passando de um estágio de submissão para um de democracia.

A partir dessa reflexão proposta nos capítulos do referencial teórico do estudo, propõem-se como metodologia de investigação dos significados do corpo atribuídos nas aulas de Educação Física escolar, elementos presentes na pesquisa-ação.

As informações coletadas na escola investigada a partir desses elementos (descritos na metodologia do estudo) serão explicitados a seguir para conhecer os limites e as possibilidades de resignificação dos conceitos de corpo encontrados na Educação Física em âmbito escolar, tendo como base os princípios emancipatórios para a formação humana explorados nesse capítulo.

## 7 METODOLOGIA

“Meu corpo sabe que não é dele tudo aquilo que não pode tocar, mas meu corpo quer ser igual àquele, que por sua vez também já está cansado de não mudar.”

Paulinho Mosca

A pesquisa proposta tem cunho qualitativo. É conveniente, neste momento, esclarecer o que vem a ser uma pesquisa qualitativa. Ao se pensar nas origens da pesquisa qualitativa, corre-se o risco de se perder num caminho longo demais, que procurando as origens das origens não se chega ao fim. Poderia chegar a Heródoto, que descrevendo a guerra entre a Pérsia e a Grécia, se dedicou a esboçar os costumes, as vestimentas, as armas, os barcos, os tabus alimentares e as cerimônias religiosas dos persas e povos vizinhos (GOLDENBERG, 2001, p.16).

Não se pretende aqui fazer um caminho tão longo, mas para situar a utilização de técnicas e métodos qualitativos de pesquisa, acredita-se ser relevante elucidá-la. O termo qualitativo é usado como alternativa às formas de quantificação que predominavam nas Ciências Sociais, constituindo-se em uma via de acesso a dimensões de objeto inacessíveis caso se permaneça na perspectiva quantitativa.

Na abordagem qualitativa, aqui empregada, a ênfase está nas qualidades das entidades, nos processos e nos significados que não são medidos ou examinados experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Ela ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação, por isso a escolha pela pesquisa qualitativa, já que a investigação possui uma especificidade contemplada por ela que permite penetrar no universo pesquisado para perceber os seus significados, já que a realidade é socialmente construída.

A partir da escolha por uma abordagem qualitativa da realidade, a pesquisa, que possui nível interpretativo, tem como delineamento a base bibliográfica. Essa base compreende o universo de livros e periódicos científicos desenvolvidos nos campos da Educação Física, Sociologia, Filosofia, entre outros, que leva a entender os significados dos dados obtidos explorando o corpo como um potente marcador social da contemporaneidade e desvelando o papel da Educação Física escolar na ressignificação do corpo dentro de uma visão crítico-emancipatória da realidade, que se evidenciou como a mais indicada para a pesquisa.

## **7.1 Modelo de Orientação teórico**

O referencial teórico da construção do texto tem como base importantes contribuições de autores da Educação Física escolar brasileira, da Antropologia, da Filosofia e da Sociológica. Essa relação entre as áreas do conhecimento/estudiosos permite a adoção de uma perspectiva interdisciplinar, aliada ao tipo de abordagem, de pesquisa, método e técnica.

A abordagem crítico-emancipatória foi utilizada como modelo teórico, pois se embasa no discurso do esclarecimento crítico no contexto da prática da Educação Física escolar, buscando levantar questões de poder, interesse e contestação, fazendo uma leitura dos dados da realidade. De acordo Kunz, seu representante, ela pode ser tida como uma reflexão, que desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção possibilitando reflexões sobre a realidade dos homens.

A abordagem supracitada foi escolhida, pois permite entender que é possível ressignificar o corpo e a Educação Física como uma disciplina que trata os seus conteúdos (jogos, ginástica, esportes, dança, etc.) como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento, compreendendo que o ensinar não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as

possibilidades de produção crítica sobre a assimilação desses conhecimentos, valorizando a contextualização dos fatos, o resgate histórico e a reflexão.

Concorda-se com Kunz quando afirma que a abordagem crítico-emancipatória, utilizada como modelo teórico, possibilita ler a realidade e interpretá-la, por meio da reflexão e do esclarecimento crítico, encaminhando propostas de intervenção a partir da reflexão sobre a ação do homem na realidade.

O referencial teórico utilizado para auxiliar na leitura da realidade encontrada, tem subsídios em um mapeamento dos estudos de autores de relevância para o tema como Breton (dentro de uma perspectiva sociológica, situa sua preocupação sobre a noção de corpo assumida na contemporaneidade), Mauss (visão de “fato social total” e as técnicas corporais), Foucault (análise sobre o poder e suas facetas), Rodrigues (o corpo na história), e ainda os clássicos como Durkheim, Marx, Merleau-Ponty etc., que apesar de assumirem vertentes diferentes, têm muito a contribuir nos estudos sobre o fenômeno corporal. Assim, o referencial teórico aqui proposto tem origem no esforço interdisciplinar entre a Educação Física e as Ciências Sociais.

## **7.2 Delimitando os procedimentos de pesquisa**

A realização de uma pesquisa pressupõe o confronto entre os dados, as evidências, as informações que foram coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico que vem sendo acumulado a respeito desse, a partir de um dado problema que promove a delimitação da pesquisa a uma determinada porção do saber.

A construção da teoria científica leva em consideração que a realidade encontra-se em permanente evolução e que por isso, o conhecimento não pode jamais esgotar a infinidade de suas determinações. Na verdade todo trabalho contém em si uma ação sobre o conhecido e um salto para o desconhecido. Todo

ato de trabalho se apóia em conhecimentos já obtidos do ser, precisamente, assim existente e, ao mesmo tempo, questiona, amplia, esse mesmo conhecimento (LESSA, 1997, p. 47).

Dessa forma, enquanto uma atividade humana e social, a pesquisa, inevitavelmente, carregou consigo valores, nomenclaturas, preferências, interesses e princípios que orientaram a pesquisadora. Assim, essa pesquisa qualitativa, contém em sua perspectiva elementos do método da pesquisa-ação, articulada a uma proposta formativa, portanto, com intencionalidade educacional.

A pesquisa-ação é definida por Thio llent, um de seus idealizadores, (2002, p.14), como: “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação a uma ação ou com a resolução de um problema (no caso específico investigar como a Educação Física escolar contribui no processo de construção de novos significados para o corpo, em uma perspectiva de emancipação) no qual o pesquisador está envolvido de modo cooperativo ou participativo”. Essa modalidade ainda busca ou tenta buscar a superação de lacunas entre o ensino e a pesquisa, e também na relação teoria e prática, convergindo o conhecer (pesquisa) e o atuar (ensino) nas pesquisas educacionais. Betti (2006, p. 102), entende a pesquisa-ação não apenas como uma intervenção na prática pedagógica, palavra que pode carregar conotação autoritária, mas como interlocução, em duplo sentido: do pesquisador com o professor e deste com sua prática (como o que ocorreu nessa pesquisa).

Na pesquisa aqui proposta, a pesquisadora tem um papel ativo no equacionamento do problema de estudo, no acompanhamento das soluções levantadas com ações a serem ministradas pelo professor e na avaliação dessas ações desencadeadas em função do problema, desempenhando um papel ativo na realidade das aulas observadas. Pretende-se assim, não apenas esclarecer o problema na situação observada, mas quem sabe estendê-lo para outras realidades.

Outro ponto que se fez buscar por elementos da pesquisa-ação se deve ao fato dessa pesquisa permitir estudar de maneira dinâmica os significados atribuídos ao corpo na prática da Educação Física em âmbito escolar, possibilitando a coleta de informações originais acerca da situação e dos atores em movimento. Assim, o estudo ocorre de forma dinâmica, pois a realidade escolar se apresenta em constante movimento, sendo possível conhecer os significados, propor formas para ressignificá-lo e mais uma vez significá-lo, durante o processo de tentativa de transformação da situação; sendo que a pesquisa-ação permite esse acompanhamento das mudanças ocorridas durante a pesquisa.

Nesse sentido, em consonância com Thiollent (2006), a pesquisa-ação proposta partiu da observação direta<sup>28</sup> dos significados atribuídos ao corpo, na relação professor e alunos, durante as aulas de Educação Física da 8ª série B do Centro de Ensino Fundamental 10 de Ceilândia, Distrito Federal, propondo uma ação planejada em conjunto com o professor, de forma ativa, para minimizar o problema encontrado. Em seguida, foram acompanhados e avaliados os resultados das ações na turma.

Lembra-se que uma das especificidades da pesquisa-ação, com base no autor supracitado, consiste na relação de três importantes objetivos: um prático que visa contribuir no possível equacionamento do problema central da pesquisa, enquanto um levantamento de soluções e propostas de ações que possam contribuir com o professor na possível transformação da situação, outro de conhecimento que visa obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento para atuar em casos parecidos, já que o mesmo pode ser útil não apenas para a investigação local, mas para quem sabe à coletividade e por fim, o último objetivo de produzir e

---

<sup>28</sup> Constitui um dos principais instrumentos de investigação das abordagens qualitativas, permitindo ao observador *in loco* aproximar-se da perspectiva dos sujeitos e suas ações. É uma técnica que exige um planejamento cuidadoso do trabalho, bem como controle e sistematização (AZEVEDO, 1993).

socializar o conhecimento útil não apenas para a coletividade envolvida diretamente no estudo, mas que possibilite certo grau de generalizações.

A pesquisa não deixou, portanto, de ser uma forma de experimentação em situação real, onde a pesquisadora entrevistou conscientemente, produzindo conhecimentos, adquirindo experiência e contribuindo para a discussão da área, pretendendo avançar no debate acerca do corpo.

Afirma-se com o exposto que essa pesquisa tem como característica peculiar o propósito da ação planejada sobre o problema detectado na observação direta de campo, com vistas à emancipação. Como a pesquisa realizou-se dentro do contexto escolar, mas precisamente nas aulas de Educação Física, ela pode constituir uma estratégia de intervenção pedagógica, um espaço de conscientização, análise e crítica.

Quando a pesquisa conduziu a pesquisadora à organização das informações obtidas nas observações direta das aulas, interpretando-as, os elementos da pesquisa-ação presentes abriram espaço para a produção crítica do conhecimento e nesse processo levou os participantes (a pesquisadora e o professor pesquisado) a pensar a forma de ver e de interpretar a realidade e a própria prática pedagógica, por se tratar de um estudo, também, de reflexão sobre a prática.

Assim, justifica-se buscar esses elementos da pesquisa-ação para elucidar o estudo. Nesse caso a metodologia empregada não se fez apenas através das etapas de um método, mas se organizou pelas situações relevantes que emergiram no processo. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito (professor) tomou consciência das transformações que foram ocorrendo em si próprio, nas aulas e nos alunos. É também por isso que tal método assume um caráter emancipatório, buscado como objetivo dessa pesquisa, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passaram a ter a oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que

organizavam suas defesas à mudança e ressignificarem a sua concepção de corpo e de sujeitos históricos.

Da observação e avaliação das ações planejadas e também pela evidenciação dos obstáculos, encontra-se no caminho um ganho de informações a ser captada e restituída como elemento de conhecimento não apenas para essa realidade. A pesquisa, portanto, exigiu intencionalidade na intervenção e na tentativa de busca por soluções ao problema apresentado nas observações. Constituiu-se, portanto, em um desafio para a pesquisadora e para o professor pesquisado discutir e construir propostas que buscassem garantir a construção de novos significados para o corpo, com vistas à emancipação e a superação do modelo vigente, a partir da conscientização.

Haja vista que um dos constituintes da pesquisa-ação é que os atores envolvidos (pesquisadora, professor e alunos), participem interativamente na elucidação do problema, buscando e experimentando soluções em real situação (ANDRADE, 2007, p. 71).

Cabe agora evidenciar que outros estudos sobre a Educação Física escolar foram realizados utilizando-se como método a pesquisa-ação. Por exemplo, Mauro Betti no artigo: *Imagens em ação – uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de Educação Física do ensino fundamental e médio*<sup>29</sup>, utilizou a pesquisa-ação para conhecer o trabalho dos professores de Educação Física e a utilização das mídias no ensino. Segundo Betti era necessário um método que objetivasse a educação no meio e com o meio possibilitando a integração da experiência que as mídias provocam até chegar à reflexão, e a pesquisa-ação permitia isso.

Outro exemplo é Elliott (1993), que no seu entendimento, no campo da educação, a pesquisa não pode estar separada da prática; a prática mesma é a forma de investigação, e a produção teórica deve derivar da tentativa de mudar as práticas, e estas são o meio pelo qual se elaboram e se comprovam as suas

---

<sup>29</sup> Artigo publicado na revista *Movimento* em maio/agosto de 2006, v.12 n°2, p.95-120.

próprias teorias, ou seja, as práticas constituem-se em categorias de hipóteses a comprovar. Portanto, a pesquisa-ação cabe a esse estudo, pois permitiu investigar uma realidade não separada da prática, já que segundo o autor supracitado, a produção teórica deriva das tentativas de mudar as práticas vigentes talvez consideradas impróprias.

Os instrumentos de pesquisa que foram utilizados e descritos com mais profundidade a seguir, foram: a realização de observações diretas nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, da rede pública do Distrito Federal; registro escrito (reflexão) e fotográfico das observações; elaboração de planejamentos conjuntamente com o docente para as aulas (ação) ministradas para a turma da 8ª série “B” do turno matutino; avaliação das ações propostas (reflexão), tanto pela pesquisadora quanto pelo professor, e também por seus alunos, e acompanhamento dos resultados obtidos com a ação.

O objetivo da utilização da pesquisa-ação não foi o de simplesmente resolver o problema encontrado, mas pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa. Preocupou-se, portanto, com a tentativa de mudar a situação e não apenas interpretá-la. Nessa perspectiva, para Elliott (1993), a pesquisa-ação constitui-se como uma prática reflexiva que aspira melhorar a concretização dos valores do processo a partir de situações percebidas pelo professor como problema e passíveis de mudança.

### **7.3 Coleta das informações**

#### **❖ Fase exploratória:**

Consistiu em descobrir o campo de pesquisa, estabelecendo um levantamento, diagnóstico e identificação dos significados atribuídos ao corpo nas aulas de Educação Física escolar, no ambiente pesquisado, por meio da observação direta das aulas, já pensando nas primeiras ações a serem tomadas.

Nesse momento, tornou-se de grande importância a aceitação da turma investigada com a pesquisa para que os alunos e o professor não se sentissem invadidos em sua realidade e para que eles continuassem agindo com espontaneidade como se a pesquisadora não estivesse no ambiente. Assim, os significados observados seriam reais ou próximos da realidade.

A observação direta consistiu em um exame minucioso dos fatos que requer atenção na coleta e análise das informações por utilizar os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade. Os órgãos dos sentidos, mas precisamente a visão e a audição, tiveram maior relevância durante a observação, pois foram eles que oportunizaram a percepção dos fatos na realidade apresentada. Vale ressaltar que os sentidos podem ser influenciados por outras percepções que a pesquisadora já tinha da realidade advinda da experiência como professora e do conhecimento teórico.

Através das observações diretas nas aulas de Educação Física da turma, oportunizou-se uma percepção direta dos fatos e idéia do todo, possibilitando uma verificação *in loco* das informações, tendo assim, um diagnóstico de como os alunos vivenciam o fenômeno corporal e de como a noção de corpo é construída na relação alunos e professor nas aulas de Educação Física.

Durante as observações diretas os registros dos dados foram feitos, sistematicamente, em um caderno/diário de campo atendo-se para a fidedignidade às anotações para não perder nada – relatos, descrições, reações emocionais, gestos e outros fatos contextualizados.

Nas observações, o olhar da pesquisadora estava voltado para a percepção de alguns fatores específicos, que foram construídos no protocolo de observação e descritos no roteiro de observação direta<sup>30</sup>, para elucidar o objeto de estudo e indicar o que deve ser observado, a duração, a periodicidade, a forma de registro etc. Ressaltando que a riqueza de um trabalho dessa natureza é evidenciada pela profundidade e singularidade das descrições (ANDRADE, 2007, p.84).

---

<sup>30</sup> Anexo II – página 172.

### ❖ **Participação da Pesquisadora:**

O papel adotado pela pesquisadora foi o de observar as aulas sem, no entanto, inserir-se nas práticas das atividades para não perder a visão integral dos fatos e comprometer a percepção das informações. A pesquisadora se ateu a não atrapalhar a rotina das aulas, para que a sua presença não provocasse alterações no comportamento dos alunos e para evitar a destruição da espontaneidade, possibilitando assim, a obtenção de elementos para a interpretação da realidade observada.

Foi considerado, nesse sentido, que a educação do corpo contém uma universalidade e essa só pode ser captada nas múltiplas singularidades que se colocaram na realidade investigada.

Após a conclusão das observações, fez-se a análise e a interpretação dos significados atribuídos ao corpo para saber como a Educação Física na escola pública pode construir novos significados ao corpo (ressignificar), rompendo com as práticas pedagógicas vigentes, de forma crítica e reflexiva (emancipação). Essa análise foi levada ao conhecimento do professor regente da turma para iniciar a construção do planejamento de ação, conjuntamente com a pesquisadora, que é a próxima fase da pesquisa a ser descrita.

### ❖ **Fase de Ação:**

Teve como objetivo dividir com o professor o resultado das observações, que além de informativo, contribui para sua reflexão. A partir da interação pesquisadora e professor foi elaborado planejamentos de ação concretos para tentar solucionar o problema ou pelo menos esclarecê-lo de forma a melhorar o que foi diagnosticado na observação direta. No entanto, segundo Andrade (2007, p. 72), essa fase da pesquisa não se limita a estabelecer apenas formas de ações,

mas pretende-se aumentar o conhecimento da pesquisadora e do professor sobre a realidade investigada e sobre o seu nível de consciência.

O planejamento elaborado visou propor meios de intervenção pedagógica para tentar construir novos significados para o corpo, a partir dos que foram encontrados com base em aspectos emancipatórios.

O principal ator dessa fase foi o professor de Educação Física da turma, pois foi ele quem colocou em prática, com seus alunos, o que foi planejado. Nesse momento, o papel da pesquisadora foi o de auxiliar na elaboração do planejamento, sem impor formas de ação, mais de maneira democrática, estabelecer meios de intervenção pedagógica que ressignificassem o “corpo” encontrado.

Contrariamente a visão tradicional as propostas de ações planejadas não foram obtidas a partir da simples “leitura” dos dados. Não houve neutralidade entre pesquisadora e professor. A convicção, por meio do consenso, a que chegaram a cerca da ação a ser tomada é fruto de um amadurecimento envolvendo teoria, prática e a realidade apresentada, a partir do estudo da situação, feito nos horários de planejamento pedagógico semanal do professor e nos finais de semana.

#### ❖ **Fase de Avaliação:**

Após a aplicação das ações planejadas, chega-se ao momento de avaliar com o professor regente da turma as implicações e os resultados obtidos, para verificar se a atribuição de significados a relação corpo-homem-sociedade, por intermédio de intervenções pedagógicas respaldadas em valores críticos e reflexivos, nas aulas de Educação Física, contribui na construção de novos significados para o corpo.

Com base na avaliação conjunta entre a pesquisadora e o professor foi elaborado um relatório com as conclusões do estudo em campo, para uma

posterior reflexão dos resultados obtidos nas investigações, por meio de um trabalho de interpretação para sintetizar o estudo e permitir a tomada de consciência por outros professores que vivem situações similares.

A concepção desse estudo, visto como uma interação entre a pesquisadora e o professor da turma, pode ser sintetizada da seguinte forma:

a) Observação direta das aulas de Educação Física das turmas do turno matutino, do ensino fundamental do Centro de Ensino Fundamental 10 de Ceilândia da rede pública de ensino do Distrito Federal, para conhecer os significados atribuídos ao corpo durante as aulas de Educação Física e posterior seleção da turma 8ª série B para ter o estudo aplicado;

b) Planejamento e aplicação das ações para resolver o problema identificado nas observações e tentar ressignificar o corpo com base emancipatória;

c) Avaliação das ações nas aulas de Educação Física ministradas pelo professor na turma; e

d) Reflexão sobre a investigação, verificando a resolução ou não do problema e a comprovação ou não das hipóteses de estudo.

Entende-se que essa forma de pesquisa é relevante, permitindo a inserção da pesquisadora no universo do grupo, auxiliando no entendimento de como o corpo é compreendido e significado, através da Educação Física, tanto por professores como pelos alunos e se ressignificá-lo o tornaria emancipado.

## **7.4 Análise das informações**

Após a coleta dos dados, a discussão e a reflexão das informações obtidas ocorreram por intermédio da análise qualitativa tendo como referência a base teórica apresentada para o estudo e descrita na discussão.

Ressalta-se que na Educação Física poucos estudos que se valeram realizaram esforços consistentes para compatibilizar o desejo de promover

mudanças concretas na prática pedagógica, como também desejável rigor teórico-metodológico que deve caracterizar um trabalho acadêmico. Exceção, segundo Betti (2006), é o estudo de Bracht (2002), que envolveu professores que freqüentavam um curso de especialização em Educação Física escolar, e no qual são apontados resultados profícuos, mas também dificuldades e limitações no uso da pesquisa-ação, quando se objetiva operar mudanças na prática pedagógica, no sentido de colocá-la na perspectiva da transformação social.

## **8 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

“Mire e veja: o importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”

Guimarães Rosa

### **8.1 A escolha do ambiente escolar**

A partir do referencial teórico explicitado e da metodologia da pesquisa descrita anteriormente para este estudo, caminha-se para a delimitação do campo de investigação. No início da pesquisa duas escolas da rede pública do Distrito Federal estavam dispostas a receberem o estudo, pois os dois professores (cada um de uma escola) conheciam o teor da investigação e tinham interesse em aplicar a metodologia da pesquisa-ação em uma de suas turmas. Para conhecer a realidade da prática pedagógica da Educação Física nas duas escolas decidiu-se observar as aulas.

A primeira escola observada, com o intuito de conhecer o ambiente escolar e verificar as possibilidades do estudo, foi a escola São Bartolomeu localizada na cidade satélite de São Sebastião, periferia de Brasília - DF. As aulas de Educação Física dessa escola foram vivenciadas durante uma semana (05/09/2008 a 01/10/2008), oportunizando o conhecimento e a observação das aulas de todas as turmas do professor (totalizando oito turmas pertencentes a 6ª e 8ª séries do ensino fundamental).

A receptividade do corpo docente e dos alunos foi muito boa, eles queriam conhecer o estudo e seus objetivos demonstrando interesse em contribuir na coleta dos dados e na verificação de seus resultados. Constatou-se assim, que a pesquisa poderia ser muito bem realizada nessa escola, no entanto, havia muita falta de professores de outras disciplinas e as aulas de Educação Física, por utilizarem um espaço maior para as atividades (a quadra), sempre

recebiam os alunos sem aula/professor, impossibilitando a continuidade das atividades com a turma que era de direito ter aula e isso dificultaria o andamento da pesquisa proposta.

Outro fator negativo é a localização da escola que por estar a 48 km da residência da pesquisadora dificultaria o seu deslocamento, já que a aula começava às 7h da manhã e o caminho a ser percorrido nesse horário, conta com muitos engarrafamentos, o que poderia causar atrasos na chegada à escola.

Na semana seguinte (12/09/2008 a 08/09) iniciaram-se as observações para conhecimento do ambiente escolar na segunda escola, vivenciando a prática pedagógica da Educação Física em todas as turmas que a professora ministrava aula. A professora dessa escola é responsável pela Educação Física de todas as turmas do turno matutino que compreende da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, totalizando nove classes. A escola é o Centro de Ensino Fundamental 10 de Ceilândia, pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal e como a distância para chegar até a escola é de apenas 4 km e o corpo docente estava completo (aqui, caso algum professor falte tem um espaço atrás da quadra para os alunos ficarem, não atrapalhando a Educação Física), optou-se assim, por realizar a pesquisa nessa escola que desde o primeiro dia de visita. Colocou-se a disposição do estudo. O coordenador pedagógico e alguns professores conheceram os objetivos da pesquisa que foram explanados pela pesquisadora, e obteve-se autorização para seu desenvolvimento.

## **8.2 Conhecendo o espaço escolar**

O Centro de Ensino Fundamental 10 de Ceilândia está localizado próximo ao metrô da Ceilândia Leste, e encontra-se em um local de classe média baixa que registra, segundo a docente, alguns casos de tráfico de drogas e brigas de gangues. A escola é bem protegida, possui dois guardas escolares e vários portões de acesso às salas de aula. A professora de Educação Física possui as

chaves que abrem esses portões, pois a quadra é cercada por grades que impedem os alunos que chegam atrasados à escola ou que não têm aula atrapalhem a Educação Física.

**FIGURAS 5 - Visão da quadra da escola**



Ela nomeia a escola de “CAJE”, Centro de Atendimento Juvenil Especializado, por achar que os alunos estão presos devido a tantos portões que devem ser abertos para se ter acesso às salas de aula e à quadra.

**FIGURA 6 - Portões que cercam a quadra: portão da saída e os outros dois portões de acesso à diretoria e às salas de aula**



Essa estrutura física da escola pode comprovar o que foi exposto no capítulo desta dissertação que expõe o corpo escolarizado, no qual os alunos devem reconhecer na escola, o local de seu engajamento social e nesse caso ter um espaço físico que parece reproduzir uma prisão já mostra desde cedo, o que pode acontecer caso algum deles se envolva com o que ocorre nos arredores da escola, controlando assim seus corpos e contribuindo para a formação de seres submissos.

Com isso, observa-se que grande parte dos alunos possuem um corpo carregado por ações que devem ser cumpridas e interiorizadas, que podem levar à docilidade, como por exemplo, a obrigação de seguir rigidamente às regras impostas pela direção da escola: entrar em silêncio pelo portão principal, portando a carteirinha escolar (quem a esquece é impedido de freqüentar as aulas e não têm acesso ao segundo portão que conduz ao pátio, ou seja, deve voltar para casa perdendo um dia de aula), usar uniforme (nenhum aluno entra na escola sem o uniforme que é composto pela camiseta e bermuda ou calça jeans, essa mesma vestimenta é obrigatória nas aulas de Educação Física), que muitas vezes impede a expansão dos gestos e dos movimentos corporais. Segundo a professora foi solicitado à escola que os alunos entrassem no ambiente escolar com roupas adequadas para atividades físicas, no entanto, o pedido foi negado. Outra opção encontrada era trocar de roupa antes da Educação Física, mas essa opção foi descartada, pois os alunos perdiam muito tempo nesse processo.

Não pretende-se com essa afirmação negar a importância das regras estabelecidas pela direção escolar, mas ressaltar que a rigidez em seu cumprimento leva a punições coercivas muitas vezes prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, pois se um aluno não uniformizado ou que esqueceu a carteirinha não tem o direito de entrar na escola, com o passar do tempo ele usará esse pretexto, com aval da direção, para “faltar” a aula prejudicando sua aprendizagem. Essa padronização do uniforme escolar, por exemplo, que

impede a expansão dos gestos corporais nas aulas de Educação Física, demonstra que as engrenagens da escola continuam impondo que os alunos se vistam iguais, independente do tipo de aula que irão praticar, talvez por faltar compromisso da escola com a Educação Física.

Os alunos identificam e aprendem a seguir várias regras que podem colaborar para o desenvolvimento de um autocontrole sobre suas ações no âmbito escolar, e que, em maior ou menor grau, representam algum tipo de sacrifício, corporal ou não. No entanto, a disciplina escolar não pode ser imposta de forma arbitrária, ela deve servir como instrumento que auxilie à tomada de consciência dos alunos, tornando-os aptos a exercerem a auto-reflexão sobre o que está sendo informado, colaborando assim, no processo emancipatório.

Essas delimitações que ocorrem no espaço escolar, a começar por sua arquitetura, distribuição dos espaços, organização das salas e da administração escolar, além do uso do uniforme e dos sinais sonoros determinando os tempos de entrada, intervalo e final das aulas, são estratégias da arquitetura dos arranjos físicos que vão submetendo os alunos e seus corpos a práticas disciplinares, que serão codificadas e decodificadas pela direção da escola e professores. Assim, a partir das decodificações da corporeidade, os alunos serão aperfeiçoados à disciplina e à ordem que a escola impõe para poder assim, exercer o controle sobre eles. Essas são manifestações de uma sociedade que se caracteriza pelo disciplinamento.

O espaço da escola é limpo e bem cuidado. Possui dezenove salas, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, diretoria, cozinha, cantina, sala dos professores, banheiros, pátio e uma horta. Existem murais na escola que são confeccionados pelos próprios alunos, com auxílio dos professores. O mural que estava exposto durante a fase exploratória da pesquisa referia-se às olimpíadas de Pequim e foi feito por meio de um trabalho interdisciplinar entre os professores. Cada disciplina, que possui 50 minutos de duração, tem sua sala de aula específica e ao término de cada horário toca um

sinal para que os alunos se desloquem para o local onde terão a próxima aula. Os alunos já estão habituados com essa rotina e trocam de sala de forma organizada disciplinarmente, sem confusão e sem demora.

A sala da Educação Física é a última do corredor, próxima ao portão de acesso à quadra. O comportamento dos alunos nessa sala é de total quietude, ficam sentados em duplas de forma enfileirada, sem levantar-se, conversando baixo a espera da chamada que é sempre feita pela professora no início das aulas, ela também expõe o que será feito na quadra, muitas vezes não deixando espaço para a criação de atividades pelos alunos que aceitam os comandos pacificamente.

**FIGURA 7 - Alunos na sala de aula de Educação Física após a aula prática**



A quadra onde é realizada a aula de Educação Física foi reformada recentemente com o dinheiro do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), sendo agora uma quadra poliesportiva. O estacionamento de carros dos professores que ficava atrás da quadra, foi retirado para ampliar o espaço para a Educação Física (mas na verdade esse espaço é utilizado pelos alunos que não

querem fazer as atividades propostas pela professora e pelos alunos que por ventura não tenham aula). O material pedagógico para a Educação Física é composto por bolas que foram adquiridas a partir de uma gincana realizada pela professora, cones, colchonete e jogos de tabuleiro para os dias de chuva (esses foram comprados pela professora).

### **8.3 O corpo na Educação Física escolar**

Após a conclusão das observações iniciais, para conhecimento das turmas e da escola, foi selecionada a 8ª B, juntamente com a professora, para receber a pesquisa, pois é uma classe na qual a professora gostaria de realizar um trabalho diferente já que considera esses alunos desmotivados em relação aos estudos, tanto que a orientadora pedagógica estava realizando intervenções para motivá-los e também por ser uma turma que está concluindo o ensino fundamental daria para conhecer quais os significados de corpo podem ter sido construídos ao longo da trajetória escolar.

Apenas uma turma foi selecionada, pois o trabalho com a pesquisa-ação necessita de um envolvimento da professora e da pesquisadora muito intenso, dentro do que foi proposto para o estudo: percepção e análise dos fatos, planejamento das intervenções, análise dos resultados obtidos, etc., que a disponibilidade de horário da pesquisadora não permitia, pois ela teria que passar todas as semanas de duração da pesquisa (mais de dois meses) na escola. Ressalta-se esse aspecto como uma lacuna, já que seria interessante comparar realidades de turmas e séries diferentes, pois acredita-se que outros significados de corpo poderiam ser apresentados.

Na fase inicial da pesquisa, denominada fase exploratória, realizou-se observações em dez aulas dessa turma que possui 41 alunos (na maioria dos dias nem todos estavam presentes), com faixa etária entre 14 e 16 anos, para conhecer os significados atribuídos ao corpo pela Educação Física escolar. A

pesquisa na turma começou no dia 15/09/2008 com a apresentação da pesquisadora para os alunos, explicando os motivos de sua presença nas aulas e a importância da contribuição deles.

No primeiro dia de observação, como proposta pedagógica, a professora estava realizando um torneio de vôlei na escola, com um regulamento<sup>31</sup> elaborado para ser cumprido por todos os participantes, com regras claras e rígidas lembrando a formatação e os comandos de leis, porém esse regulamento não foi questionado por nenhum aluno, apenas pela direção da escola que considerou injusta a não inclusão das turmas de aceleração no campeonato (essas turmas não têm aula de Educação Física, são classes de alunos repetentes de 1ª a 4ª série em fase de correção série/idade), mas a professora afirmou que não proibiu a participação deles e que não houve inscritos dessas turmas.

Por se tratar de um campeonato escolar o regulamento poderia ter sido elaborado de forma colaborativa entre os alunos, professores e a direção da escola, para que todos se sentissem integrantes do acontecimento, o que se observou foi a imposição da professora de Educação Física de “leis” elaboradas por ela e que não poderiam ser discutidas, lembravam as regras de jogos competitivos oficiais, o que não deveria se caracterizar como papel da Educação Física escolar: segregar alunos de acordo com suas habilidades para alcançar a vitória, sua função maior é socializar a maioria de participantes de forma prazerosa e autônoma, sem exclusão dos menos habilidosos, já que não se trata de um ambiente de treinamento e aperfeiçoamento de *performances*.

Para o campeonato só houve inscrição de times masculinos, as meninas ficaram na torcida e suas funções eram animar os alunos/atletas que estavam competindo, dançar e cantar o grito de guerra das equipes. Ficou evidente que as meninas não tinham habilidades suficientes para uma competição, tendo seus corpos excluídos e incluídos na função que lhes cabia: coreografar danças,

---

<sup>31</sup>Anexo V – página 187.

reforçando a idéia cultural de que para as meninas restam as atividades mais frágeis. Segundo a professora, a formação das equipes foi feita pelos próprios alunos que avaliaram quem tinha habilidades suficientes para competir, pois o objetivo era vencer, característica presente em qualquer competição de rendimento.

Os alunos que participaram da competição possuíam realmente muitas habilidades, o que coroou um esforço da professora em ensinar, durante as aulas, os fundamentos do vôlei detalhadamente exigindo assim, uma execução técnica perfeita. Durante os jogos era evidente a mecanicidade dos gestos técnicos executados pelos alunos, eles não se mexiam dentro do posicionamento que tinham em quadra, só iam de encontro à bola se a mesma fosse de encontro ao local onde estavam parados. O momento de trocar de posição “rodar” (como eles falavam) era feito perfeitamente. Eles não arriscavam movimentos espontâneos ou criativos, realizavam o simples e o que foi treinado durante as aulas, para errar o mínimo possível e vencer. Como é justamente por meio do corpo que o ser humano está no mundo e o recria através de sua ação, esses comportamentos corporais demonstrados pelos alunos apontam que o corpo está no mundo de forma mecânica e domesticada e que o possível mundo a ser recriado é o mundo do modelo, da cópia irrefletida.

Foucault, já denunciava esta passividade ao dizer que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (1987, p.126). Esta docilidade é conseguida a partir de práticas disciplinares, da coerção direta e contínua, tanto aquela baseada na repressão, como aquela que procura incentivar os indivíduos; os meios para isso, porém, são os mais sutis.

Práticas corporais como essas poderiam representar momentos cruciais de um processo educativo, na medida em que ocorresse a interferência do professor sobre certas atitudes dos alunos e isso pudesse ajudar “a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada” (ADORNO, 2000,

p.136). Essas experiências, ao serem problematizadas, poderiam permitir uma reflexão na tentativa de gerar alterações sobre os posicionamentos tomados. Diante da crítica desse modo disciplinador de relacionar-se consigo e com os outros, o aluno poderia vislumbrar outras formas de convivência, visto que:

O mero questionamento de como se ficou já encerraria um potencial esclarecedor, pois um dos momentos do estado de consciência e de inconsciência daninhos está em ser assim – que se é de um determinado modo e não de outro – é aprendido equivocadamente como natureza, com um dado imutável e não como resultado de uma formação (ADORNO, 2000, p.132).

Para evidenciar esse argumento, recorre-se à descrição de uma situação acompanhada nas observações. Durante a competição a exigência dos membros da equipe uns com os outros era enorme em relação à execução correta dos movimentos, para não perderem pontos. Quando algum aluno realizava um movimento impreciso que causava perda de ponto, os outros integrantes da equipe estigmatizam o colega de “lerdo”, por meio de gritos, além da torcida que ria e o chamava de “ruim”. Essa situação se repetia sempre que ocorria um erro e os componentes da equipe cobravam maior eficiência. Ao mesmo tempo em que isso ocorria nenhuma providência era tomada pela professora que era a árbitra da partida, perdendo uma ótima oportunidade para reflexão. O aluno hostilizado corporalmente, mostrava-se fragilizado, pois era ameaçado pelo capitão da equipe e pelos próprios colegas que se não melhorasse seu rendimento seria substituído. Ele ficava paralisado, observando a situação sem esboçar nenhum tipo de reação.

Esse fato leva a reflexão sobre quais elementos colaboram para que os alunos tenham ou não prazer em praticar a Educação Física, perante a impotência de habilidades corporais e qual o papel do professor diante desse tipo de prática, comum em ambientes escolares que tem como foco o auto-

rendimento? Na verdade essas constatações revelam o quanto somos punidos por sermos corpo.

A falta de espontaneidade dos alunos durante os jogos, já que a professora apitava tudo rigidamente, até invasão de quadra, era incentivada pela realização de movimentos perfeitos e pelo reconhecimento dos alunos de gestos técnicos aceitos como corretos e os punidos, revelando a busca incessante pela correção técnica corporal em prol da conquista de grandes habilidades, tanto que nos pedidos de tempo das equipes os alunos conversavam sobre a reorganização dos posicionamentos em quadra para melhorar o índice de acertos.

A aula de Educação Física, que possui a dimensão corporal como eixo central de sua intervenção pedagógica, deveria ser um momento de riqueza de experiências de movimento na escola. O que observa-se, no entanto, é o freqüente direcionamento para as técnicas esportivas com dados que confirmam a constatação de outras pesquisas e a concepção do senso comum. O treinamento de técnicas esportivas fundamenta-se na padronização dos gestos destituída de criatividade e desconectada da bagagem cultural de cada aluno; contribuí esse treinamento para a construção de uma corporeidade passiva, tornando o aluno não-sujeito de sua experiência.

As atividades são desenvolvidas sem levar em consideração as diferenças de tempos de aprendizagem entre os alunos e suas características individuais. O professor busca ensinar o que de melhor ele sabe fazer, no caso em estudo o vôlei, adequando o corpo dos alunos a tais comportamentos que são desejáveis para uma boa *performance* nesse esporte, de acordo com suas habilidades, demonstrando os movimentos com uma riqueza de detalhes que devem ser absorvida pelos alunos.

Ao término do campeonato a turma vencedora do campeonato foi justamente a 8ª B, eram alunos mais velhos e tinham mais habilidades e precisão na execução dos movimentos exigidos. A professora conversou com todos os alunos no centro da quadra expondo a bela participação de todos no campeonato

e que o importante não era vencer e sim constatar a melhoria nas habilidades de cada um, característica de uma prática pedagógica que busca um tipo de treinamento ideal para todo o grupo e o destaque da melhoria das habilidades como fim da Educação Física, quando na verdade deveria ser o de respeitar as aptidões individuais sem impor padrões a serem alcançados. Ela avisou quando seria a entrega das medalhas (premiação) e os corpos dos alunos voltaram exaltados e agitados para as salas onde teriam aula.

Outro aspecto observado nessa fase exploratória foi à falta de problematização, ao término ou durante a aula, sobre os acontecimentos das práticas e dos pertencentes ao cotidiano dos alunos e do mundo. A professora até que tentou fazer uma conversa esclarecedora com os alunos no dia 11 de setembro relembrando o atentado às torres gêmeas, mas só pronunciou uma frase “hoje completam sete anos que terroristas derrubaram as torres nos Estados Unidos” sem explorar o real acontecimento. Falta esclarecimento nas aulas sobre todo tipo de acontecimento, o que poderia contribuir para a emancipação, talvez falte embasamento teórico para propor debates críticos aos alunos. O final das aulas é marcado pelo sinal, não existindo um fechamento das atividades ou uma conversa com os alunos sobre a aula, eles se dirigem para a próxima sala sem uma reflexão sobre as possibilidades de movimentos ou de novas atividades a serem desenvolvidas; e a professora recolhe o material.

Em continuidade às observações, um outro campeonato iria acontecer na escola. Agora, seria uma disputa de futsal. A professora avisou à turma que as meninas deveriam participar também e já poderiam começar a formar os times. Ocorreram muitas aulas livres para a turma se dividir em equipes e treinar para a competição. Dessa vez, a professora não demonstrou nenhum fundamento do futsal, talvez por acreditar que é um esporte que todos possuem habilidades ou por que essa modalidade foi trabalhada no primeiro bimestre. Como só podiam jogar seis alunos em cada equipe muitos esperavam a próxima partida para se exercitarem, mas isso não os incomodava.

Um grupo de meninas, que não quis formar time, pegou uma bola para jogar queimada, no fundo da quadra. Outros alunos (meninos e meninas) que não queriam praticar nada ficaram sentados nos bancos ou em pé nas laterais da quadra observando quem estava jogando, demonstrando pouco interesse pela atividade proposta e acomodação perante o desenvolvimento da aula, já que a participação ativa vale dois pontos na formação da nota da disciplina. A imobilidade física na avaliação da disciplina funciona como punição. Essa forma de avaliação evidencia que qualquer tipo de movimentação corporal é premiada e a imobilidade é sinônimo de desconforto para os alunos e baixa avaliação, ou nos termos da professora: preguiça.

A docente deixou os alunos se organizarem livremente para dar início ao treino, o único pedido foi para não excluïrem as meninas, pois os meninos da turma consideram que as meninas não possuem habilidades para o futebol. Desse modo, algumas meninas se incluïram nas equipes dos meninos; outras formaram suas próprias equipes. Nas aulas não havia aquecimento nem alongamento muscular, a professora dizia que enquanto ela prepara a quadra (para jogo de vôlei ou de futsal) os alunos vão se aquecendo sozinhos utilizando as bolas. Alguns até que brincavam, mas a maioria ficava apenas conversando. Durante as observações algumas alunas sentiam dores no pescoço; outras nas pernas, o que pode ser causado pela falta de preparação do corpo para as aulas. Os alunos desconhecem a importância desse momento antes das atividades para evitar lesões e que as brincadeiras que eles fazem, enquanto a professora prepara a quadra, fazem parte do aquecimento.

Havia um grupo de alunos que nunca participava das atividades propostas pela professora na quadra. Ao conversar com esses alunos constatou-se que elas se sentiam excluïdas do grupo maior por não possuírem habilidades para o vôlei ou para o futsal, por isso, preferiam ficar no fundo da quadra sempre jogando queimada, já que a professora exigia movimentação de todos os corpos, independente se fosse na atividade proposta por ela, para assim terem os dois

pontos de participação. Existiam na turma também dois meninos que nunca participavam (eram sempre observadores, não brincavam de nada), eles se sentiam excluídos do grupo por não terem as habilidades necessárias e por não gostarem da Educação Física, a falta dos dois pontos para eles não era importante. De acordo com esses dois grupos, de não participantes, as aulas deveriam ser diferentes com mais opções de atividades e não sempre a mesma coisa, ou seja, as preferências e interesses dos alunos muitas vezes não são considerados no planejamento das aulas.

Os alunos sentem falta de novidade nas aulas propostas, já que a dinâmica adotada é sempre a mesma: formação de equipes para jogar determinada modalidade esportiva. Então, entre os alunos observou-se a formação de diversos grupos: dos mais habilidosos, dos menos habilidosos, das meninas que não gostavam das aulas propostas, dos meninos que não gostavam da Educação Física e das meninas vaidosas (que protegiam os cabelos escovados durante as práticas, se maquiavam após as aulas para chegarem bonitas na próxima disciplina, limpavam os tênis, etc., tudo para se apresentarem corporalmente bonitas para os demais da escola, já que estão em fase de descoberta corporal e isso se reflete na Educação Física: proteger o corpo e não se sujar). A professora pouco conversava com os dois meninos que nunca participavam e achava que as meninas que só jogavam queimada eram preguiçosas, demonstrando que faltava conversa com esses grupos para identificar suas reais necessidades e os motivos das não participações para assim, tentar incluí-los nas aulas.

É como se para a professora existissem naturalmente corpos melhores, mais fortes, mais capazes e, em contraposição, corpos naturalmente piores, mais fracos e menos capazes. Nesse caso, é difícil compreender o corpo como uma realidade sociocultural, tendo dificuldade em adequar a prática às características de cada grupo. Possivelmente, ocorre falta de entendimento dos movimentos corporais como símbolos sociais, na qual a prática pedagógica tenderá a ser

desvinculada do contexto da vida dos alunos, apesar de estar significando alguns valores que devem ser esclarecidos.

Ao trabalhar diretamente com o corpo dos alunos, o professor interfere na concepção e na representação que os alunos têm do próprio corpo. Interfere por extensão, na própria cultura que dá suporte a essas representações. É possível afirmar que um professor de Educação Física, atento ao alcance cultural de sua prática, tem mais condições de realizar um trabalho competente, por encontrar-se conectado com a realidade sociocultural em que vive (DAOLIO, 2005, p.96).

A partir do exposto compreende-se que professores engrenados por essa teia competitiva que a sociedade contemporânea lhes impõe, não conseguem perceber que o seu fazer pedagógico está relacionado com um contexto social mais abrangente, pois eles também foram moldados e disciplinados.

Durante os treinos para o campeonato de futsal, a professora estipulou que cada partida duraria cinco minutos ou dois gols. Como os dois gols saíam muito rápido nas equipes masculinas, antes dos cinco minutos, os alunos de forma esperta começaram a demorar a fazer gol para jogarem por mais tempo, com isso, os chutes a gol eram “freados” havendo muitos toques e passes de bola. Os gestos corporais passaram a ser moldados para evitar o gol e assim exercitar o corpo por mais tempo.

Já nas equipes femininas isso não ocorria, elas queriam brincar e fazer gol independente se com isso à partida terminasse rapidamente. A professora percebeu isso e deixava as meninas jogarem os cinco minutos, independente da quantidade de gols e justificava aos meninos que elas precisavam treinar mais, pois ainda não tinham habilidades suficientes para competir, eles aceitavam essa explicação, já que acreditavam que as meninas não sabem jogar e que eram “fraquinhas”.

Com o passar dos minutos muitas meninas queriam jogar descalças, pois achavam que assim poderiam se deslocar melhor pela quadra, a professora conversou com elas dizendo que poderiam se machucar sem os sapatos e elas

concordaram em ficar calçadas. As meninas pouco ligavam para a competição ou para a melhoria de suas habilidades, elas queriam apenas brincar, todas corriam ao mesmo tempo atrás da bola, chutavam forte sem olhar a direção e os alunos que esperavam a próxima partida sorriam bastante assistindo o jogo dizendo que elas não sabiam jogar futebol, que isso era esporte só para meninos, que mesmo treinando muito não seriam boas jogadoras.

Essa situação revela a segregação entre meninos e meninas e a divisão de esportes masculinos e femininos desrespeitando as individualidades, muitas vezes perpetuada por falta de reflexão durante as aulas de Educação Física. Para os meninos o importante é vencer e jogar bem e não apenas se divertir como para as meninas que jogavam livremente, de acordo com suas capacidades, sem cobranças na realização dos movimentos, o que foi observado nos times masculinos no qual a cobrança de passes perfeitos e belas jogadas era visível, ou seja, o corpo deveria mostrar-se capaz e habilidoso.

Ao término do jogo das meninas, uma das integrantes da equipe afirmou que futebol realmente não era para meninas, pois corre muito, ficam suadas etc., as outras meninas ouvindo esse comentário concordaram com a colega dizendo que há esportes para meninos e outros para meninas já que os corpos não conseguem realizar as mesmas ações. Essa discussão ficou solta no ar sem argumentação ou debate, ao final da aula a professora disse que o tempo da aula havia terminado, os meninos que ainda estavam jogando pararam e voltaram para a sala exaltados, pois não há conclusão da aula para um descanso e reflexão sobre os acontecimentos durante as atividades, dificultando o esclarecimento crítico dos alunos e o desenvolvimento do ser emancipado, deixando explícito que os corpos habilidosos são considerados em detrimento dos demais.

Esse seria um momento importante para a socialização da turma e resolução de problemas e questionamentos levantados durante a prática, essa interação é importante como um resgate reflexivo que deve ser permanente e em constante transformação para adequar-se às necessidades do grupo, portanto,

esse deve ser um momento prazeroso e espontâneo para que assim todos possam participar estando livres de ações coercitivas, cultivando o sentido da liberdade de oralidade enquanto auto-reflexão relevante a um contexto específico ou inserido no mundo concreto, de forma esclarecida, contribuindo para a formação de seres emancipados.

Existe a necessidade de entender o aluno como sujeito de sua própria ação, e colocar o movimento humano no centro do processo de ensino e aprendizagem e não o esporte. Embora o esporte ofereça grande abrangência de movimentos a serem realizados, ele não apresenta os mesmos valores para todos os alunos, devido às diferenças individuais que muitas vezes não são respeitadas, pois os alunos devem acompanhar uma compreensão de corpo e movimentos fixados (KUNZ, 2001, p. 100). Mesmo porque, o esporte não é o único conteúdo da Educação Física, é uma de suas possibilidades.

Outra característica observada na turma é que embora se tratasse de uma classe mista, de meninos e meninas, eles não se misturavam em nenhum tipo de atividade, até mesmo a chegada à quadra era marcada pela separação entre os sexos. Ao conversar com alguns alunos sobre esse aspecto constatou-se que eles não tinham consciência que isso ocorria, já fazia parte da rotina deles. Esse seria um dos pontos considerado na elaboração das intervenções pedagógicas na turma na segunda fase da pesquisa: tentar a participação de meninos e meninas juntos.

Na quinta aula observada, a proposta da professora foi o vôlei. Enquanto ela montava a rede os alunos brincavam livremente com as bolas, algumas meninas jogavam “três cortes<sup>32</sup>” e alguns meninos “golzinho<sup>33</sup>”, esse era o único momento da aula no qual os alunos podiam se movimentar livremente, pois ao término da montagem da rede todos deveriam se envolver com a atividade

---

<sup>32</sup> Brincadeira realizada em um círculo utilizando-se de uma bola no qual os participantes devem realizar três toques como no vôlei e em seguida cortar um colega, ou seja, atingir um colega a partir de um soco na bola. O colega atingido deve posicionar-se no centro do círculo e aguardar ser retirado dali.

<sup>33</sup> Brincadeira cujo objetivo é fazer gol em um travessão bem menor do que o tradicional.

proposta. A professora solicitou que fossem formadas equipes de seis alunos, para jogarem vôlei, mais uma vez muitos alunos ficaram de fora da atividade, observando o jogo que ocorria, esperando próxima e demonstrando inquietude. Cada partida demorava quinze pontos o que equivale cerca de 10 minutos de prática física. No entanto, os alunos não reclamavam da espera e ficavam torcendo para que a equipe considerada forte perdesse, pois assim poderiam ganhar do time considerado fraco que ficaria em quadra.

Quando ocorria algum erro na execução dos movimentos os componentes da equipe reclamavam com palavrões, a professora nesse momento os repreendia e os mesmos respondiam pedindo desculpas à professora e não ao aluno que havia sido insultado, ou seja, o “respeito” não era com o colega e sim com as regras impostas pela professora que incluía não falar palavrões aos colegas, sob a pena de perder pontos na partida. As meninas percebendo essa repreensão da professora, quando alguma delas errava os movimentos ao invés de proferir insultos ficavam aplaudindo e falando “muito bem” de forma irônica enfatizando que aquele erro estava levando a outra equipe à vitória. Nesse caso, não houve repreensão, por parte da professora, apesar dessas ações se caracterizarem como insultos camuflados.

Como no campeonato de vôlei, que ocorreu na primeira semana de observações, os alunos demonstravam que os fundamentos tinham sido bem treinados, repetidos e assimilados, no entanto, mais uma vez, eles ficavam parados em sua posição esperando que a bola fosse ao seu encontro e como durante um jogo essa situação dificilmente ocorre muitos pontos eram marcados apenas com o saque, em ambas as equipes, por falta de movimentação e autonomia corporal.

Constatou-se nessa aula que os dois alunos que nunca participam das atividades proposta são invisíveis para o restante da turma, pois uma equipe ficou incompleta e em nenhum momento os integrantes perceberam que poderiam convidá-los. Em conversa com um integrante dessa equipe

questionou-se por que não convidaram um dos dois meninos para completar a equipe e ele respondeu que não ia perder tempo com eles, já que nunca participavam e que só serviam para vigiar seus pertences, demonstrando que a maioria dos colegas da turma os desconsidera, já que desconhecem suas habilidades.

Existe uma classificação e hierarquia entre os alunos, aparentemente permitida pela professora, que não estimula a participação de quem não se integra com o grupo maior, ela também os exclui permitindo o entendimento que para as atividades desenvolvidas o corpo deve ser operacionalizável. Além disso, as ações da professora com relação às meninas da turma são diferenciadas, ela as considera mais frágeis e por isso precisam jogar por um período maior do que os meninos para estimular e treinar o corpo frágil e sem habilidade, para assim chegarem ao nível dos meninos.

A atenção na oitava aula estava voltada ao grupo das meninas que ficavam no fundo da quadra jogando queimada e que não participavam das atividades desenvolvidas pela professora. Percebeu-se que elas gostam das aulas de Educação Física e de praticar atividades que teriam bons resultados, ou seja, que possuam boas habilidades, talvez por ser esse o valor transmitido na rotina das aulas. A professora relatou que no segundo bimestre elas participaram das aulas desenvolvidas na quadra (com a maioria da turma) sobre o handebol e que elas só querem fazer o que gostam. No entanto, acredita-se que elas não querem se expor para o grupo maior por não possuírem as habilidades específicas exigidas nas aulas de vôlei e de futsal, e que participaram ativamente das aulas de handebol por se caracterizar um esporte que utiliza muitos movimentos do jogo da queimada que elas tanto praticam.

Pontua-se que o papel da professora dentro de uma perspectiva emancipatória, procurada por esse estudo, seria ouvir os alunos para conhecer as atividades que eles gostam de praticar e propor intervenções diversificadas dando oportunidade a todos participarem no grupo maior, porém a realidade

pedagógica da Educação Física nessa escola é a divisão dos esportes por bimestre visando a aprendizagem de seus fundamentos sem propor dinâmicas diferentes, a metodologia vista durante as observações foi sempre a mesma: formação de equipes para jogar vôlei ou futsal. A Educação Física deveria oportunizar conhecimentos em vários âmbitos dos movimentos corporais, explorando a diversidade cultural de gestos que os alunos chegam à escola já conhecendo e que muitas vezes são desconsiderados.

Vale ressaltar que os movimentos devem sim ser ensinados pelos professores de Educação Física, caso contrário, qualquer pessoa poderia assumir o seu trabalho, o que deveria deixar de existir nas aulas é a cópia irrefletida dos gestos corporais realizados pelo professor, na qual a espontaneidade e a criatividade devem ser estimuladas na prática pedagógica.

Alguns alunos afirmaram que as aulas de Educação Física poderiam ser diferentes, pois são sempre a mesma coisa e que muitas vezes só participam por causa da avaliação. A professora, às vezes, lembrava os alunos “olha a participação, estou de olho”, mostrando que eles deveriam sempre estar aptos a participarem mesmo sem estímulo, por causa da pontuação da participação. Esse é outro ponto importante a ser considerado na elaboração da intervenção pedagógica: propor novidades aos alunos e avaliar as reações, já que estão acostumados com essa rotina.

Verificou-se com o decorrer do tempo que as situações observadas nas aulas se repetiam nas anotações do diário de campo, com isso, avaliou-se que mais duas observações seriam suficientes para concluir a fase exploratória da pesquisa, pois não se percebia mais diferenças nos fatos. No último dia a quantidade de alunos que não estavam participando da aula havia aumentado, muitos estavam sentados nos bancos nas laterais da quadra assistindo a atividade que alguns realizavam: era mais uma vez formar equipes para jogar vôlei, apontando que devido ao uso da mesma metodologia, na grande maioria das aulas, o interesse dos alunos em participar estava no limite.

Os alunos que estavam jogando vôlei eram os melhores da turma, haviam aprendido os fundamentos muito bem e possuíam habilidades visíveis. Esses já tinham suas equipes formadas e, independente da metodologia, gostavam de participar, pois executavam bons movimentos e poderiam se expor aos colegas da turma sem constrangimento, provando que um corpo que expõe melhores habilidades e é esteticamente bonito não é excluído nem auto-excluído, como alguns alunos fazem.

Com as observações realizadas compreende-se que a concepção dualista do homem, discutida na revisão da literatura, ainda está implícita na Educação Física escolar. Essa concepção tem como objetivos principais a manutenção da saúde corpórea, a aquisição da aptidão física, que envolve o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, além da *performance* esportiva. Revelaram-se na prática escolar atividades físicas que se caracterizam principalmente pela execução de movimentos mecânicos, destituídos de sentidos para os alunos e em geral transmitidos pelo comando da professora, cabendo ao aluno copiá-la. A avaliação se dá considerando critérios de rendimento e produtividade, privilegiando os alunos com maior capacidade esportiva.

Essa concepção valoriza, sobretudo, a competição e a formação tecnicista do aluno/ atleta em detrimento de princípios educacionais maiores. Na prática esportiva, é favorecida uma forma de atuação em que a técnica é valorizada e avaliada muitas vezes segundo modelos padronizados. O corpo pode ser visto dissociado do homem e o movimento, deixa de ser movimento de um ser total, para se tornar algo mecânico, reação de estímulos do meio. A prática de atividades físicas realizadas de forma mecânica, sem criatividade e participação dos alunos e sem o conhecimento das transformações ocorridas em seu corpo, pode estar cooperando para a formação do indivíduo apático, que deixa de interpretar o mundo por si próprio, para interpretá-lo pela visão dos outros, um indivíduo que se adapta a esse mundo, sem questionar os seus absurdos e que não se sente engajado em uma ação emancipadora.

Pode-se afirmar isso, porque através das observações das aulas, ainda é possível identificar que pouco é feito na direção de alguma mudança na maneira de “educar para a vida”. O tecnicismo e o fazer por fazer podem ser evidenciados ainda como hegemônicos. Um dos motivos para não ocorrer o desencadeamento de mudanças pode ser o fato de os professores se oporem as novas dinâmicas, provando que a forma tradicional/ tecnicista ainda é o jeito mais fácil de ensinar. Então, com base nas observações analisadas, quais significados de corpo estão presentes na prática pedagógica investigada?

#### **8.4 Os significados de corpo na prática pedagógica**

Ao concluir a fase exploratória do estudo, constata-se que o objetivo geral e os objetivos específicos foram alcançados e que os significados de corpo são construídos na relação professor e aluno e evidenciados na prática pedagógica. Como a relação entre a professora e os alunos da turma era amigável os significados encontrados foram construídos pela docente e pelo próprio ambiente escolar e abstraídos pelos alunos de forma sutil.

Ao tentar identificar esses significados, percebe-se a necessidade de exemplificar tipos de corpos, já que a realidade pesquisada apresentou alguns modelos diferentes para o corpo, ou seja, para significar o corpo é preciso mostrar que corpos são esses.

A partir daí, identificou-se os tipos de corpo com significados que foram caracterizados a partir das situações observadas nas aulas investigadas e descritas anteriormente. Lembra-se que no estudo a palavra significado reflete os valores e conceitos atribuídos ao corpo pela Educação Física na escola.

❖ Corpo habilidoso caracterizado pela execução técnica de gestos corporais avaliados pelo grupo (alunos e professora) como corretos. Identificado nos alunos que possuíam habilidades na realização dos movimentos transmitidos pela professora, significando um instrumento perfeito em busca da auto-

realização e do reconhecimento por parte do grupo durante a execução dos movimentos, ou seja, é um corpo que possui as habilidades exigidas nas aulas de Educação Física, lembrando os valores de corpo vinculados na Grécia antiga e discutidos no início da pesquisa. Essa perfeição é atingida por meio da assimilação de movimentos técnicos transmitidos como corretos;

❖ Corpo submisso identificado na apatia visualizada na maioria dos alunos da turma em relação à aceitação dos padrões de movimentos técnicos e de comportamentos aceitáveis pela escola e pela Educação Física como certos, significando passividade e alienação, ou seja, esse corpo não apresentou consciência nas ações executadas (fazer por fazer sem conhecer seu real sentido). A expressão corporal dos alunos estava vinculada aos modelos definidos;

❖ Corpo estigmatizado visualizado a partir dos valores estimulados na prática pedagógica da Educação Física, observado no grupo de alunos que realizavam atividades diferentes das que eram propostas pela professora ao grupo maior que ficava na quadra, demonstrado pela perda do interesse em participar das atividades propostas, significando autenticidade na busca pelo prazer na realização de atividades físicas que gerem interesse, apesar de serem intitulados como preguiçosos;

❖ Corpo neutralizado conceituado como um corpo ausente das práticas pedagógicas, apesar do aluno estar presente na aula. Equivale a um “peso” que apesar de ser diferente do considerado melhor deve ser carregado, definido a partir da realidade dos dois meninos excluídos, exprimindo inatividade e anulação corporal devido à auto-exclusão e exclusão do grupo.

Portanto, esses valores identificados nos corpos e explicitados na descrição das observações das aulas necessitam de uma ressignificação, tendo como base, a proposta por uma Educação Física respaldada em valores emancipatórios, estimulada nessa pesquisa. Para tentar propor modificações nesses significados encontrados e que ainda não foram superados pela Educação

Física escolar, propuseram-se intervenções pedagógicas na turma a partir da elaboração de planejamentos participativos pela professora, pela pesquisadora e pelos alunos, tendo como enfoque a abordagem crítico emancipatória, para verificar como a Educação Física na escola pública pode contribuir na construção de novos significados para os corpos rompendo com as práticas pedagógicas identificadas de forma crítica e reflexiva. Essa é a segunda parte da pesquisa de campo, nomeada de fase da ação.

### **8.5 A busca pela ressignificação dos corpos**

Na segunda fase da pesquisa, definida como fase da ação, a proposta voltou-se para o planejamento e aplicação de atividades diferentes das praticadas pelos alunos, incentivando a participação de todos inclusive na formulação e criação das atividades. Para tal, a professora da turma e a pesquisadora reuniram-se para discutirem os tópicos observados durante a fase exploratória da pesquisa e os significados de corpos presentes.

Após a reflexão sobre as observações foram elaborados planejamentos de atividades para serem propostas à turma, tendo como base a concepção crítico-emancipatória e a tentativa de ressignificação dos valores encontrados para o corpo. Esse momento de reflexão entre a professora e a pesquisadora foi importante, não apenas para a proposta de uma nova metodologia de atividades para a turma, mas para aumentar o conhecimento de ambas a respeito da realidade investigada e das possibilidades da aplicação de valores críticos-emancipatórios.

No contexto das aulas, as condições e os interesses individuais, bem como a participação dos alunos na tomada de decisões são importantes e não foram observadas nas aulas, portanto, nas atividades elaboradas o ensino não se baseou exclusivamente no conhecimento da professora e sim na socialização dos conhecimentos, apesar do cenário ser complexo e a existência dos significados

presentes na prática da Educação Física escolar dessa realidade estarem interiorizados pelos alunos.

No primeiro dia de intervenção a turma foi levada à quadra e a professora reuniu os alunos em círculo para iniciar as atividades planejadas. Aponta-se essa organização da turma como uma evolução, pois durante as observações, grande parte das atividades desenvolvidas eram explicadas na sala de Educação Física. Com essa nova organização é possível todo o grupo se visualizar sem hierarquização dando oportunidade para questionamentos que podem ser melhor ouvidos e debatidos por todos.

A professora explicou aos alunos que havia trago materiais diferentes para a aula como: lençóis, bolas, balões, durex, e a rede de vôlei que estava armada e que em conjunto eles deveriam utilizá-los para a elaboração das atividades e que todos da turma pudessem participar. No início, os alunos não entenderam o comando (a nova postura da professora), pois estavam acostumados a sempre ter a turma dividida em equipes para disputar partidas de vôlei e ficaram por uns instantes parados uns olhando para os outros sem saber o que fazer, mostrando assim, dependência e falta de iniciativa/criatividade, como pode ser observado na imagem abaixo.

**FIGURA 8 - Alunos sem ação diante da nova proposta para a aula**



Passando alguns minutos, com muito incentivo da professora, algumas meninas pegaram os lençóis e transformaram em cordas amarrando-os e grudando as pontas com o durex. Nesse momento, todos estavam em quadra, inclusive as alunas do grupo de queimada e os dois meninos que não participavam das aulas. As meninas, então, pularam corda livremente e cantaram músicas de brincadeiras de roda, os meninos pegaram os balões para brincar de três cortes, atividade conhecida e praticada pela turma.

**FIGURA 9 - Alunas criando brincadeiras de roda com o material**



A professora fez a primeira intervenção informando que havia tido uma idéia, e pegou os lençóis para estendê-los na rede de vôlei. Os alunos ficaram observando e questionaram o que iria acontecer. A professora pediu que toda a turma se dividisse em duas equipes, rapidamente eles se separaram em dois grupos: um de meninos e outro de meninas, revelando outro aspecto para interferência pedagógica, já que os alunos estavam acostumados a não misturarem os sexos. A professora explicou que eles iriam jogar um vôlei adaptado no qual uma equipe não enxergaria os movimentos corporais da outra equipe. Disse ainda, que apenas uma regra seria estabelecida por ela (as equipes

deveriam realizar três toques antes de passar a bola para o outro lado da quadra) e que as outras regras seriam elaboradas pela turma no decorrer da atividade.

**FIGURA 10 - Turma jogando o vôlei adaptado**



A pesquisadora e a professora decidiram por essa atividade, pois ela envolvia o vôlei, esporte bem praticado pela turma, para evidenciar que existem formas diferentes da tradicional, sempre praticada pela turma, para aprender um esporte.

O jogo teve início mesmo com a turma dividida em equipe masculina e equipe feminina. A professora entregou um balão gigante para ser a bola da partida, os alunos gostaram da novidade e jogaram com o balão. Em seguida ela colocou mais um balão em jogo. Nesse momento, não havia hierarquização entre alunos, não existiam os habilidosos e os fraquinhos, todos jogavam com prazer sem importar-se em vencer, na verdade nem prestaram atenção que não existia marcação de pontuação ou de fundamentos realizados erradamente, já que estavam acostumados com a operacionalização do corpo para a realização técnica perfeita de movimentos. Apenas um aluno ficou parado em quadra sem fazer esforço para pegar a bola, era um dos meninos que nunca participavam da aula que acabou por deixar a atividade, depois de receber algumas boladas.

**FIGURA 11 - Corpo neutro. Ao tentar se integrar à turma não foi visível.**



Depois de alguns minutos de jogo, a professora parou a atividade para perguntar aos alunos se queriam modificar algo na brincadeira. Segundo Snyders os alunos sonham com relações nas quais podem revelar ao professor suas vontades, seus gostos, seus problemas e mesmo os seus defeitos e que o professor se interesse por isso (1988, p. 212). Os alunos falaram que gostariam de jogar, vendo os colegas da outra equipe. A professora retirou os lençóis e os alunos continuaram a atividade. Um balão estourou e a professora o substituiu por uma bola de vôlei. Agora, os alunos jogavam com um balão e a bola. Houve outra intervenção na qual a professora perguntou se ainda faltava algo para ser modificado na atividade e a turma pediu para retirar o balão. Em quadra via-se toda a turma tentando jogar com uma bola apenas.

Antes de terminar a aula a professora reuniu os alunos para conversarem sobre a atividade desenvolvida. Os alunos se posicionaram na lateral da quadra e ela deu início ao debate. Os alunos perceberam a novidade e a conversa foi muito proveitosa. Eles disseram que esse tipo de atividade era desorganizada, pois com todos os alunos participando não há jogo e sim bagunça, que seria melhor dividir a turma em equipes e disputar uma partida valendo pontos. A

professora disse que assim muitos ficam de fora esperando próxima, eles responderam que não havia problema, mostrando que estavam adaptados a metodologia que a professora sempre utilizou.

Ao questionar as dificuldades enfrentadas durante a atividade, os alunos relataram que quando jogaram com os lençóis cobrindo a rede e com dois balões não podiam ver se os colegas estavam executando os fundamentos do vôlei corretamente, que eles podiam apenas estar repassando a bola para o outro campo de forma errada, mostrando a preocupação em avaliar o movimento do outro e punir o erro. A professora disse que isso ocorreu mais que não era o importante e sim perceber que todos jogavam.

Outro aspecto levantado pela professora foi a forma de organização das equipes para conseguirem realizar os três toques antes de passar a bola ou o balão para a outro lado da quadra. Os alunos relataram que existiu falta de organização entre eles para conversarem e planejarem como cumpririam essa regra e que essa foi a maior dificuldade encontrada para realizar a atividade, pois não pensaram juntos. Apesar dessa evidenciação feita pelos alunos, já era esperada essa dificuldade devido à falta de comunicação entre eles durante as aulas, onde se comportavam como meros executores de movimentos estabelecidos pela professora, sem questionar a sua validade.

**FIGURA 12 - Debate ao término da atividade**



Vale ressaltar que os significados de corpo são formados, segundo Kunz, pela interação entre a individualidade e o resultado das experiências com o mundo vivido, sendo uma relação de nexos coincidentes (2006, p.41). Segundo esse autor, os objetivos de uma aula que envolva movimentos e que destaquem significados ao corpo devem constituir acima de tudo em elaborar situações de movimentos, cuja proposta seja adequada às individualidades dos alunos. Os alunos são desse modo, instalados, uma vez confrontados com vários significados, a responderem de formas diferenciadas, com movimentos e respostas. O aluno, portanto, tem a oportunidade de sentir a correspondência entre seu fazer e o significado do ato motor, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física requer diversidade de atividades e respeito às individualidades e como pesquisadora acrescenta-se o debate das situações vivenciadas nas aulas.

Assim, o esclarecimento em relação às questões inerentes ao corpo, constitui-se uma das estratégias capazes de libertar o homem das armadilhas impostas pela alienação, tencionando valores hegemônicos para que ocorra a emancipação. Esse esclarecimento só é possível se existir momentos de debates nas aulas também sobre os aspectos extra-aula, revelando a necessidade de *feedback* entre alunos e professora.

Segundo Kunz (2006, p. 55), tomando isso como base para um currículo que visa à aprendizagem social, fala-se de uma pedagogia que se preocupa em auxiliar os jovens a terem uma consciência esclarecida da predeterminação social vivida até o momento, capacitando-os assim, a se auto-determinarem e determinarem à sociedade em que vivem, em vez de serem determinados por ela, ou de outro modo: é a “emancipação” que constitui o objetivo central da aprendizagem social. Trata-se de libertar o ser humano do seu *status* de objeto (do poder e dos mecanismos sociais acrescenta-se em todos os âmbitos) e ajuda a tornar-se sujeitos dentro da mesma sociedade.

Isso é bem diferente do que ter como objetivo apenas alcançar um comportamento aceitável na co-participação humana, como se viu nas aulas observadas: ensinar um bom comportamento diante dos outros por meio da prática dos esportes, mostra-se do ponto de vista emancipatório questionável, pois representa o poder e o interesse “oculto” da sociedade promovendo-o de forma acrítica, procurando ajustar o aluno ao seu padrão. Do ponto de vista emancipatório o esporte praticado na escola não deveria levar o aluno a lutar por um lugar mais alto no *ranking* das habilidades, de premiar o vencedor, de discriminar os menos habilidosos, de classificar, de separá-los por sexo e de ver o próprio corpo como uma máquina.

Ressalta-se que a discussão levantada na aula foi toda filmada e ao término os alunos pediram para não serem filmados na próxima aula, no momento das discussões, pois já estavam sujos e suados e assim iriam sair feios nas imagens, evidenciando a preocupação com a aparência corporal muito presente, como característica dessa turma, pois como são adolescentes e estão em fase de descoberta e engajamento em grupos, tanto da escola como do ambiente social em que estão inseridos, não querem transmitir aos outros uma imagem considerada feia que cause reprovação visual. Esse tópico pode ser melhor explorado em pesquisas futuras.

Após avaliação com a professora sobre o comportamento dos alunos na primeira intervenção, pode-se inferir que a turma apesar de não concordar com a participação de todos ao mesmo tempo nas atividades, não se opuseram em realizá-la e em cooperar cognitivamente para a sua melhoria a partir das necessidades evidenciadas e que a novidade de problematizar a prática, mostrou-se positiva já que os alunos relataram o que sentiram durante a atividade de forma consciente, crítica e sincera. Então, a turma estava acessível para outras intervenções dentro desse enfoque de aula e o novo desafio agora seria propor atividades que meninos e meninas agissem juntos (sem separação por sexo) integrando aspectos: cognitivo, afetivo e motor de forma socializadora,

estimulando a percepção dos fatos para dar continuidade às problematizações, antes, durante e após a atividade, o que contribui para a emancipação.

Apesar da dificuldade em alcançar esses objetivos devido às próprias experiências que a turma sempre teve nas aulas de Educação Física e de alcançar o objetivo maior que é dar novo significado aos corpos encontrados, foi proposta à turma uma nova intervenção. A professora reuniu os alunos no centro da quadra e explicou que eles iriam jogar um futebol diferente chamado “futdupla”. Para esse jogo, seria necessário dividir a turma em duas equipes, no entanto, as equipes seriam compostas por duplas mistas (um menino e uma menina), que deveriam jogar de mãos dadas. Ao ouvir essas primeiras explicações sobre o jogo os alunos estranharam ter que jogar de mãos dadas com um colega do sexo oposto, mas formaram as duplas livremente. A professora contou a quantidade de participantes em cada equipe e entregou um colete para um representante de cada dupla, sendo de cor diferente de uma equipe para a outra.

**FIGURA 13 - A divisão das equipes para o “futdupla”**



A professora posicionou os golzinhos no local do gol da quadra e informou para a turma que as regras iniciais do jogo eram: apenas as meninas poderiam chutar a gol e as duplas não poderiam soltar as mãos. Os meninos

poderiam tomar a bola da outra equipe, fazer passes e outros fundamentos do futebol, mas chutar para marcar gol deveria ficar reservado para as meninas que também poderiam realizar todos os outros fundamentos. A turma aceitou essa regra e a professora informou que no decorrer da atividade eles poderiam mudar as regras ou criar outras diferentes. A participação da turma foi total, ninguém ficou de fora, nem precisou ser incentivado a participar, uma mudança positiva causada pela nova proposta de atividades que até o momento alcançava os objetivos propostos auxiliando na ressignificação dos corpos encontrados. Segundo Kunz (2006, p. 64), permitir a participação daqueles cujo corpo significa um peso ou um incômodo minimiza a vontade de sempre querer vencer ou sobrepujar os parceiros nas interações.

O desenvolvimento da atividade ocorreu de forma dialogada com a interação entre meninos e meninas das duplas e entre a equipe para encontrarem a melhor forma de chegarem ao gol, já que toda a turma estava participando e devido à dificuldade em locomover-se de mãos dadas com outro colega cuja habilidade corporal era desconhecida, um dos problemas a serem resolvidos pela turma. Os alunos passaram a observar os deslocamentos dos colegas para descobrirem as possibilidades de fazerem gols. A atividade acontecia bem com a participação ativa de todos quando a professora fez a primeira interferência questionando se algo deveria ser mudado no jogo, os alunos responderam que era melhor retirar o golzinho e chutarem no gol maior. A alteração foi feita e os gols começaram a sair.

**FIGURA 14 - Visualização da alteração solicitada pelos alunos.**



No decorrer da atividade os próprios alunos pediram à professora para fazerem uma nova alteração, mostrando que já estavam aptos para interferirem sem a ajuda da professora. O pedido foi para todos poderem chutar a gol. A alteração na regra foi feita e o jogo teve continuidade. Percebeu-se nessa intervenção muita alegria, cumplicidade, organização e interação entre os alunos, podendo acreditar na aceitação dos aspectos da concepção crítico-emancipatória, pois os alunos a partir do seu potencial individual foram aceitos e assim, entenderam a importância do outro e dos seus próprios interesses propondo diferentes direções e metas para a atividade de forma dialógica.

As meninas descobriram sua força, antes negligenciada pelos meninos, assim segundo Kunz (2006, p. 88), elas poderão desenvolver suas capacidades e poderão também, ampliar seus espaços de atuação e experiências, nos quais ficaram limitadas, justamente, pelas situações da especificidade sexual, isso implica que as meninas devem ser introduzidas nos movimentos que, por sua primeira impressão, possam parecer pouco “femininos”, mas que por isso mesmo, ofereçam novas possibilidades e experiências individuais. Os desafios que se oferece às meninas são certamente muito diferentes para cada uma, dependendo do modo como elas foram orientadas para o papel feminino, é justamente essa perspectiva individual que precisa ser trabalhada nas aulas de

Educação Física, para ser possível uma motivação particular, pelo menos para a maioria, de participar plenamente das ofertas de movimento das aulas.

As meninas “viraram-se” muito bem no jogo e foram auxiliadas pelos meninos, já que seu papel era importante: fazer os gols. A professora fez a última intervenção pedindo para que as equipes fossem agora formadas por meninos de mãos dadas com outros meninos e por meninas de mãos dadas com outras meninas. Os meninos disseram que não iam ficar de mãos dadas com os colegas, pois isso era coisa de *gay*. A professora interferiu dizendo que segurar na mão de um menino não transforma ninguém em homossexual.

As meninas aceitaram o desafio e os meninos, um pouco contrariados também aceitaram, mais para jogar do que ficar exposto de mãos dadas com outro menino. Observou-se que entre as meninas havia um jogo espontâneo e entre os meninos a falta de entrosamento corporal era evidente: um corria para um lado e o outro para o lado oposto, ambos com habilidades, mas disputando entre si a posse da bola, causando desequilíbrio na equipe masculina por falta de conversa para resolver os impasses ocasionados pela nova formação das equipes.

**FIGURA 15 - Visualização do jogo com os alunos de mãos dadas com colegas do mesmo sexo**



Ao término da aula, a professora iniciou o debate questionando como eles se sentiram jogando futebol de dupla e os meninos já começaram dizendo que preferiram jogar de mãos dadas com as meninas. Infere-se que esse posicionamento ocorreu, pois jogando com as meninas não havia disputa pela posse de bola nem de habilidades corporais, os meninos comandavam as duplas e jogando com outro menino houve dificuldade em estabelecer um líder da dupla, já que ambos queriam disputar a bola, fazer passes e chutar a gol, dificultando o andamento da equipe masculina, tanto que as meninas marcaram mais gols. Ou seja, os meninos preferem jogar com quem os possibilita uma boa *performance* corporal. Um aluno afirmou que preferiu brincar correndo e arrastando uma menina que não sabia jogar do que disputar com um menino que queria chutar a gol como ele. A professora falou que isso poderia ter sido resolvido com uma conversa com o parceiro dividindo as funções.

Um aluno disse que preferiu jogar com as meninas, pois teve contato com elas podendo conversar e estabelecer como iriam se posicionar no jogo e que nas aulas isso quase nunca acontecia. Já as meninas disseram que preferiram jogar com os meninos, pois eles sabiam jogar e a atividade acontecia, já que as habilidades foram compartilhadas e que jogando com outra menina o jogo não era bom, pois elas tinham poucas habilidades, ficavam umas chutando as pernas das outras e tinha muitos gritos.

A professora aproveitou para mostrar a importância da socialização entre os sexos, evidenciada por eles próprios na discussão e a turma foi unânime em dizer que é melhor brincar todos juntos em equipes mistas para conversar e integrar-se com os colegas do sexo oposto. Segundo Kunz (2006, p. 94), implica dizer que tanto alunos (as) como a professora participantes do processo tenham, como tarefa permanente, a igualdade de direitos com relação aos sexos, e que eles procurem sempre, por meio dessa tarefa e suas vinculações conflituosas, entender melhor esses choques e seus motivos e, dessa forma, estarem preparados e motivados para a busca de soluções. Tanto meninos quanto

meninas podem alcançar um ganho extra, nas aulas conjuntas, tanto na alegria pela realização como na multiplicidade de experiências que vão adquirindo. Abre-se dessa forma, um leque de possibilidades para se conhecer e discutir as igualdades e diferenças com relação ao outro sexo, de forma prazerosa, no próprio jogar junto.

Devido às características da turma uma mudança inesperada ocorreu: os alunos disseram que realmente não é bom esperar próxima, que é melhor a turma jogar junta, apesar de a quadra ficar cheia, mas que assim podem brincar por mais tempo. Esse foi um ponto crucial nessa fase da pesquisa, colaborando para a possível ressignificação dos valores de corpo encontrados e mostrando que nada é estático e definitivo em se tratando de aulas de Educação Física e que as metodologias aplicadas podem ser mudadas e bem aceitas pelos alunos.

Outro fator relevante foi a discriminação com relação ao desempenho físico que apareceu no decorrer das observações como forte indício de uma educação do corpo enraizada em modelos preestabelecidos e pouco flexíveis à diversidade da expressão do corpo na escola foi esquecida pelo menos durante essa intervenção.

Sendo assim, torna-se imprescindível refletir e investigar junto com os alunos as questões levantadas durante as aulas, contribuindo assim, com a construção de novos significados para o corpo a partir dos que foram observados, avançando para uma prática educativa relevante, tanto para o professor, quanto para o aluno e para a própria sociedade.

Após mais duas intervenções concluiu-se essa fase e como conclusão percebeu-se as mudanças na turma como, por exemplo, passar a ter a capacidade de se comportar de forma reflexiva e interpretativa diante das atividades, das regras estabelecidas e do grupo, relacionar e confrontar, dialogicamente, desejos, opiniões e expectativas, além do aumento significativo da participação dos alunos nas aulas, de socialização entre os sexos e da diminuição da cobrança na execução dos movimentos de forma perfeita. Aula após aula, percebeu-se a

concreta possibilidade de ressignificar os corpos dentro do enfoque crítico-emancipatória, tendo como parâmetro o que foi vivenciado nas intervenções. O próximo passo agora, dentro desse estudo é avaliar junto com a professora os resultados obtidos e verificar se a nova atribuição de significados ao corpo que ocorreu nas intervenções nas aulas de Educação Física contribuiu para a sua ressignificação e para a formação de seres críticos e conscientes.

## **8.6 Refletindo sobre as possibilidades de ressignificação dos corpos**

Ao término da fase de ação, aplicada por meio das intervenções pedagógicas, aponta-se que há possibilidades de ressignificar os tipos de corpos, definidos a partir das observações das aulas de Educação Física, levando-se em consideração as limitações de duração das intervenções. Agora, avança-se para a última fase metodológica: a avaliação. No entanto, antes de avaliar os resultados obtidos com a pesquisa é necessário ressaltar os novos significados atribuídos aos corpos durante as intervenções na turma da 8ª série B do Centro de Ensino Fundamental 10 de Ceilândia.

O primeiro significado de corpo observado foi o habilidoso, caracterizado pelo estímulo da execução de movimentos técnicos perfeitos pelos alunos. A partir das intervenções pedagógicas realizadas na turma, constata-se que esse valor atribuído ao corpo pode ser ressignificado na prática pedagógica em comunhão entre os alunos e a professora, por meio de atividades que não visem a exaltação dos habilidosos. Seria ingênuo supor que não existam alunos com mais facilidade para realizar determinados movimentos, pois cada ser humano possui uma individualidade que o torna um ser único e com isso as turmas escolares são heterogêneas. O que deve ser considerado pelo professor durante o planejamento das aulas, para que essa super valorização da habilidade motora não ocorra, é exatamente essas diferenças para que o aluno não sinta a Educação

Física da escola como uma disciplina que favorece o rendimento e a perfeição técnica.

Uma forma de propor essa ressignificação encontrada pela professora e pela pesquisadora foi estimular a realização de atividades em que os aspectos cognitivo, afetivo, social e motor estivessem presentes e interligados, sem sobreposição do ato motor, como foi observado nas aulas. Assim, a maioria dos alunos da turma se sentiria capaz de participar ativamente da aula, já que todas as suas habilidades eram consideradas e não apenas a motora, necessária para a execução de determinado movimento corporal, porém não é a mais importante. Notou-se que os alunos começaram a deixar de procurar a perfeição do gesto técnico e de cobrar o mesmo dos colegas; o que observou-se nas intervenções foi a participação da maioria da turma nas atividades, pois passou-se a considerar que todos eram importantes independente das habilidades.

Apesar de esse corpo habilidoso ser considerado (pela professora e pela pesquisadora), o mais difícil de ser ressignificado devido às características que a turma já possuía, estimulada pelo tipo de metodologia que a professora sempre utilizou, foi evidenciado pela turma um novo significado para esse corpo que agora admite que existam pessoas cujas habilidades são melhores desenvolvidas do que em outras devido às características individuais de cada, mas que, no entanto, não precisam ser exaltados como corpo perfeito e modelo padrão a ser alcançado pelos demais. Agora, o corpo habilidoso é visto como uma possibilidade e não como um padrão a ser copiado por todos ou uma meta a ser atingida.

O corpo submisso, caracterizado pela aceitação da padronização de movimentos técnicos e de comportamentos aceitáveis pela escola e pela Educação Física como corretos, visualizados na maioria dos alunos da turma, já que sua expressão corporal estava vinculada aos modelos definidos pelo ambiente escolar, também teve seu início de formação de novos valores, a partir do momento que os menos hábeis, os mais calados e corporalmente quietos

passaram a realizar as atividades a partir de suas capacidades, esquecendo-se talvez, por aqueles minutos, que existam padrões definidos como corretos que deveriam estar assimilados e em seguida expostos. O que pode-se observar foi a tentativa de inserção nas aulas desses corpos com um compromisso com a liberdade de expressão corporal, concretizada pela alegria transmitida por esses alunos que puderam finalmente ser eles mesmos.

No entanto, vale ressaltar que um novo significado para esse tipo de corpo deve ser construído durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, já que sua importância é fundamental na formação do ser emancipado ou não, pois corpos submissos aos ditames escolares e que não são estimulados a questionarem, criticarem e estabelecer novas relações de participação ativa poderão continuar submissos a todos os padrões definidos nos vários meios sociais, entre eles a escola. Essa mudança do corpo submisso para o emancipado não ocorre da noite para o dia, ela é complexa e deve ser sempre estimulada e mesmo assim não atinge todos os alunos ao mesmo tempo e da mesma forma por envolver valores subjetivos. A ressignificação desse corpo deve ser vista como um processo contínuo e em permanente construção.

O corpo submisso, portanto, pode ser ressignificado por meio das discussões geradas durante as aulas que devem envolver não apenas os acontecimentos das práticas, mas todo o meio social em que o aluno está inserido, pois as relações de poder que levam à submissão estão presentes em todos os espaços e cabe também ao professor de Educação Física embasar os discentes para que possam tomar decisões autênticas e desprendidas de alienação.

Já o corpo estigmatizado que surgiu no grupo de alunos que realizavam atividades diferentes das que eram propostas pela professora ao grupo que ficava na quadra foi o que sofreu maior ressignificação, pois esses alunos necessitavam apenas de estímulos para se sentirem importantes e integrantes da turma.

Durante as intervenções, esse grupo de alunos teve suas habilidades consideradas e não se sentiram diferentes dos outros, passando a realizar as mesmas atividades da turma no espaço maior da quadra, se expressando com criticidade e sem medo ou vergonha de se expor, já que antes eram vistos como preguiçosos.

O aspecto de grande relevância de mudança a ser considerado nesse tipo de corpo foi visto nos debates realizados ao término ou durante as atividades, problematizando a prática, na qual, esses alunos que eram considerados desinteressados pelas atividades propostas, agiram dentro de seus limites causados pela opressão de suas necessidades, de forma participativa expondo a sua vivência nas atividades realizadas, demonstrando interesse e vontade de integrarem-se no grupo maior, afirmando que eles também fazem parte da turma e devem ser considerados como seres pensantes e inseridos, tanto nas decisões que envolvem o seu processo de ensino e aprendizagem; quanto nas aulas propostas.

Esse corpo deixou de ser visto com sinais de diferença estigmatizadoras e passou a ser entendido como expressão de liberdade, pois apesar de não gostarem da metodologia que era utilizada nas aulas, eles encontravam uma forma de se exercitarem dentro do que gostavam de fazer, apesar de contrariar a professora. Essa alternância de comportamento não pode ser compreendida como uma forma de homogeneizar o grupo, mas de considerá-los a partir de suas habilidades como seres inseridos na turma e não deixados de lado como acontecia.

Mas na verdade esse corpo considerado estigmatizado era o único que se pôde observar autenticidade, pois se exercitava de acordo com seus interesses, sem preocupar-se com o modelo que era transmitido aos demais.

Por fim, o corpo neutralizado que equivaleu a um “peso”, onde apesar de ser diferente do considerado melhor, devia ser carregado e que foi definido a partir da realidade dos dois meninos excluídos, começou timidamente a ser

ressignificado, apesar de esses alunos estarem totalmente desestimulados, desacreditados e fragilizados psicologicamente pela turma, pela professora e por eles mesmos. Na primeira intervenção eles tentaram participar, mas apenas com o corpo presente em quadra, sem muita participação. Com o decorrer das intervenções passaram a perceber que também poderiam exercitar-se como os outros alunos e isso constitui um direito deles, apesar de muitas vezes serem invisíveis na Educação Física.

O momento de maior gratificação nas intervenções foi exatamente perceber a tentativa de participação desses alunos e a sua aceitação na turma, já que as atividades proporcionavam tal envolvimento e o corpo que até então era neutro passou a ser visto e principalmente reconhecido como membro ativo da turma. Vale ressaltar que o trabalho com esses alunos deve ser permanente, pois a estima deles é baixa devido a um ano de exclusões e um desencantamento pela prática da Educação Física devido ao insucesso. Não é observando a mudança em algumas aulas que todo “ano letivo” deve ser desconsiderado, cabe agora a professora continuar promovendo atividades estimuladoras que integrem a maioria da turma de forma prazerosa, autêntica e participativa para que realmente os significados possam ser reconstruídos de forma duradoura.

Avaliando os resultados alcançados com as intervenções pedagógicas juntamente com a professora da classe aponta-se que apesar da participação total dos alunos nas atividades propostas na fase de ação, na qual foram desenvolvidos jogos para os alunos criarem regras, o modificarem e criarem jogos novos, sabe-se que a Educação Física é uma disciplina que lida com corpos humanos e que esses não são máquinas que todos os dias estão dispostos a realizarem atividades práticas; as individualidades, as necessidades e os interesses devem ser considerados na elaboração do planejamento das aulas. Constatou-se que, apesar de a turma está habituada a realizar sempre as mesmas atividades dentro da mesma metodologia, a aceitação da concepção crítico-emancipatória envolvendo atividades participativas foi muito boa.

No entanto, deve ser levado em consideração que, assim como a metodologia tecnicista ficou estagnada para a realidade investigada, devido à aplicação de atividades repetidas, aula após aula, com o passar do tempo as atividades propostas dentro do enfoque crítico-emancipatório também podem ser descartadas pela turma, pois o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e requer essa percepção do professor. Cabe aos docentes, portanto, estarem integrados as necessidades e interesses dos alunos, para que a maior parte da turma sinta prazer em participar das aulas de Educação Física, já que é utópica a idéia de ter sempre 100% de participação devido às características específicas de cada aluno, constatada durante a pesquisa.

O corpo que era significado, na maioria dos casos, como um instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos e o movimento entendido apenas pela sua funcionalidade técnica pode ser reconstruído havendo possibilidades reais de ressignificar o corpo a partir da concepção crítico-emancipatória, como apontado nas intervenções pedagógicas.

A pesquisa não visou descaracterizar a importância dos movimentos técnicos que devem ser ensinados aos alunos, sob a pena de ver a função do professor de Educação Física perdida, mas o que tentou-se evidenciar é que o aluno deve ter consciência do que está fazendo e não simplesmente reproduzir gestos de forma irrefletida, esse deve sentir-se seguro para participar ativamente das aulas, para perguntar se é possível fazer de outra forma e propor alterações específicas ao contexto que estiver inserido.

Para concluir a fase avaliativa da pesquisa, vale ressaltar que a escola em sua concepção foi feita para unificar e isso foi observado no estudo, a modernidade, porém, mostra que a heterogeneidade que a escola não está pronta para atender é maciça e as estruturas arcaicas escolares não estão resistindo, devido à exigência dos alunos por mudanças nos meios de ensino, por isso assistiu-se a tantos embates nas escolas. As demandas sociais agora são outras e a escola parece ter parado no tempo, não acompanhando as alterações do mundo,

refletindo na Educação Física, por isso muitos alunos “fogem” das aulas. Não cabe ao professor diante dessa situação obrigar os alunos a participarem sob a pena de perderem pontos na avaliação, o que deve ser feito é um trabalho dinâmico que inspire a participação do aluno de forma convincente. A emancipação apesar dos entraves causados por um sistema que considera a homogeneidade, sinônimo de um bom ensino, é possível.

## 9 CONCLUSÃO

Ao concluir a pesquisa evidencia-se que a Educação Física escolar pode contribuir na construção de novos significados para o corpo e que para tal, a metodologia crítico-emancipatória pode ser utilizada como uma concepção consistente na conquista da emancipação, por meio da conscientização e da propositura de atividades relevantes aos alunos, como se visualizou na pesquisa de campo tornando as questões de pesquisa levantadas para o estudo realizáveis.

Considerando-se que os significados atribuídos ao corpo podem ser ressignificados, não apenas a Educação Física tem o papel de propor abordagens que visem uma formação integral do ser (sem a separação entre a mente e o corpo), pois no corpo se visualiza a imagem social e cultural do aluno e a escola bem como as outras disciplinas do currículo devem, de forma interdisciplinar, proporcionar a formação dos alunos como seres pensantes e atuantes também no seu processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que essa tarefa não é fácil. As escolas, para tal empreendimento, devem ter como alicerce objetivos que visem a formação global do educando, e esses objetivos devem ser compartilhados por seu corpo docente, bem como pelos profissionais atuantes no ambiente escolar.

É a formação de consciência crítica estimulada na escola que permitirá aos alunos romperem as condições petrificadas ideologicamente, e seu sentido encontra-se na busca da emancipação. Esse processo de desenvolvimento da consciência crítica, Paulo Freire (1996), denominou de conscientização. Conscientizar significa reestruturar a percepção da realidade a partir da transformação da própria consciência. Esse foi um dos aspectos relevantes durante as intervenções pedagógicas para tentar alcançar mudanças nos significados de corpo abstraídos pela turma para passar a visualizar o fenômeno corporal sob novas perspectivas e ir progressivamente construindo novas formas

de significar o corpo por meio da conscientização crítica estabelecida nos debates.

Dessa maneira, durante as intervenções pedagógicas, buscou-se uma não segregação da turma pelo rendimento (entre aqueles que tinham aptidões para os esportes – conteúdo praticado durante as aulas observadas – e os que não possuíam um bom desempenho corporal para as modalidades esportivas), e sim ressignificar os tipos de corpos encontrados nos exercícios realizados pelos alunos.

A partir desse avanço e em consonância com os autores do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, concorda-se que “defende-se uma aula de movimento na qual o professor abre espaços para os alunos, que lhes possibilitem definir suas próprias situações e colocar seus significados subjetivos” (1992, p. 48). É preciso possibilitar que o aluno participe na definição das aulas e decida, de maneira participativa, juntamente com o professor, os conteúdos a serem trabalhados, de modo que ele descreva suas experiências e assim possa transmiti-las aos colegas. O corpo tem uma infinidade de movimentos que podem ser trabalhados pela Educação Física escolar não apenas por meio dos esportes.

Vale ressaltar que a utopia de emancipação para Habermas encontra sua possibilidade no âmbito da razão comunicativa, do diálogo, do discurso prático e livre de coerções para chega-se a um consenso. Esse consenso não pode ser compreendido apenas como um entendimento comum a todos, já que a subjetividade humana nos presenteia com possibilidades diversas de interpretar um mesmo fato, mas a possibilidade de desenvolver uma diferenciação entre valores verdadeiros e falsos para assim construir novos significados.

A metodologia proposta pretendeu abranger um movimento de negação e superação das tendências vigentes na Educação Física e isso significa que ao mesmo tempo em que nega-se aspectos inerentes a essas tendências, guarda-se seus aspectos positivos. As idéias nas quais embasaram os posicionamentos aqui

adotados, permitem avançar nas tendências acríicas e ao mesmo tempo propõem uma reordenação de seus aspectos positivos, englobando-os em uma síntese que, no entanto, não está acabada representando apenas um momento atual de consciência que também está sujeita a um processo histórico de transformação.

Abstrai-se com essa pesquisa que o corpo sente, ao mesmo tempo em que estrutura a percepção dos fatos; que o corpo expressa, mesmo quando quer ocultar a expressão, não somente a história individual, mas a história acumulada de uma sociedade que nele imprimiu seus códigos; que o corpo comunica, por meio da corporeidade e que o corpo cria, recria e significa.

O professor dentro desse enfoque tem um papel primordial criando possibilidades de ação para quem sabe libertar e humanizar o homem. A Educação Física participa das contradições que habitam a escola, em sua inserção na realidade concreta reproduzindo na prática as relações de poder e dominação característica da sociedade moderna. No entanto, pela mediação do educador, a Educação Física pode assumir um caráter emancipador e contribuir efetivamente para a formação do homem crítico e reflexivo.

Durante as observações da fase exploratória da pesquisa pôde-se perceber o que alguns estudos já evidenciaram como o realizado pelos professores do Centro Universitário de Maringá, Edinéia de Fátima e Vilson Aparecido, na pesquisa: Educação Física escolar e corpo – propostas metodológicas<sup>34</sup> que apontam que os professores de Educação Física não estão interessados em uma prática informal de jogos e brincadeiras, que desenvolvam o social, o intelecto e o afetivo dos alunos, mas sim, na prática voltada à competitividade, com técnicas dirigidas ao esporte de rendimento, em que ocorre o desenvolvimento de habilidades relacionadas a determinados esportes. Para Kunz (1994, p. 19), não se precisa, necessariamente, excluir a prática dos esportes, mas através deles desenvolver a função social e política que é inerente a toda ação pedagógica.

---

<sup>34</sup> Estudo publicado na revista Iniciação Científica – CESUMAR. Jan./Jun. 2007, v. 09, n° 01, p. 13-26.

Pontua-se que, durante as observações feitas na pesquisa na fase de ação, os próprios alunos não se mostraram preparados ou não foram preparados para participarem de atividades físicas que não envolvam o aprendizado das habilidades para os esportes e que muitas vezes as tentativas da professora eram frustradas, pois os alunos não aceitam jogos por acreditar que assim não é aula e sim brincadeiras. Assim, a maioria dos professores acabam sucumbindo aos ditames dos alunos.

Essa situação, no entanto, é passível de mudança a partir do momento que o professor assumir uma postura em que as aulas se tornem um espaço de reflexão dos conteúdos trabalhados e onde ocorra comunicação com os alunos, conscientizando-os do valor de todo tipo de movimento corporal e de toda atividade física realizada. Essa conscientização deve ser permanente proporcionando uma prática consciente dos conteúdos que podem ser trabalhados por meio dos esportes ou não, já que existem estratégias variadas para atender as necessidades de cada turma.

A Educação Física enquanto disciplina que se utiliza do corpo em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, social e motor), tem assim, um caráter ambíguo: pode ser o lugar de liberdade, verdade e justiça, como o lugar da opressão, da inverdade e da injustiça. Acredita-se que a Educação Física tem o poder de modificar os significados atribuídos ao corpo de forma emancipatória desmistificando a práxis alienada e buscando superá-la, mesmo com resistências de alguns alunos.

A pesquisa apontou possíveis caminhos de superação dos significados atribuídos ao corpo pela Educação Física, como a não mecanização do corpo e do pensamento dos alunos com o desenvolvimento de aulas prontas em que nelas os alunos só realizam o movimento sem saber sua significação. Compreende-se que a relação de ensino e aprendizagem deve ser entre sujeitos e a relação professor e aluno concorre para que as aulas sejam mais criativas e

atendam aos anseios da maioria, mostrando que a Educação Física na escola não é somente esporte.

O uso da pesquisa-ação foi feito dentro de horizontes para realidade investigada e se orientou pelo caráter formativo e interpretativo. Como todo método possui limitações à pesquisa-ação, por preocupa-se com a mudança da situação imediatamente, limita-se, já que as mudanças, especialmente em termos educacionais, são visíveis a longo prazo. Vê-se o método aqui utilizado como uma tentativa de melhorar a realidade encontrada, pois necessita-se de outros elementos, que inclusive a Educação Física sozinha não abrange, para afirmar que as mudanças ocorridas são duradouras, mas acredita-se que os avanços foram significativos.

Por outro lado, o objetivo da pesquisa não foi apenas resolver um problema da melhor maneira possível, mas compreendê-lo tentando melhorá-lo, já que envolve posicionamentos e conhecimentos subjetivos dos participantes. Um tipo de método de pesquisa ou de metodologia de ensino não abraça a realidade igualmente devido às individualidades.

Portanto, a estratégia apontada para ressignificar o corpo mostrou-se adequada, uma vez que abriu a possibilidade de elaboração em conjunto entre a pesquisadora e a regente da classe para intervir na realidade e almejar transformações, como as que ocorreram. Assim, a busca por soluções orientou-se pelo diálogo de caráter construtivo e parceiro cominando no aumento de conhecimento sobre estratégias emancipadoras de ensino. A pesquisa-ação proporcionou investigar a realidade não separada da prática.

A riqueza dessa pesquisa está nas questões que suscitou e por constituir uma possibilidade de preencher as lacunas existentes sobre essa temática. A guisa de um fechamento, os conhecimentos aqui proferidos podem ser cortejados com outras pesquisas sendo suscetível de parciais generalizadas. A Educação Física juntamente com as outras disciplinas curriculares, deve

cooperar com a formação de seres críticos, conscientes e autônomos, ativos e participativos em seu tempo, espaço e sociedade.

O estudo não teve a pretensão de elaborar uma fórmula mágica de aulas consideradas idéias para significar o corpo de forma emancipada, mas apresentar horizontes para a superação da realidade encontrada, uma vez que a imersão do estudo em campo durou mais de dois meses sendo pouco para afirmar que as mudanças que ocorreram são duradouras, mas foram suficientes para observar que os significados atribuídos ao corpo pela Educação Física escolar podem ser reconstruídos a partir de intervenções críticas, reflexivas, criativas e significativas para os alunos e isso foi evidenciado nos dados coletados na pesquisa.

A metodologia de ensino crítico-emancipatória para a Educação Física escolar não é a salvação para o ensino, mas a oportunidade de propor intervenções respaldadas em valores importantes para a formação global do ser humano, mesmo porque não é apenas a adoção de um ensino baseado em teorias críticas que levará a tal propósito, mas o que se faz dela para que seja considerada crítica. A questão não é apenas incluir ou excluir a reflexão, mas relativizá-la no contexto das produções históricas de significados, entendendo que tais sentidos são assimilados corporalmente pelas pessoas ao longo de suas vidas e que os mesmos mudam constantemente.

O primeiro passo já foi dado, outros estudos complementares a esse são imprescindíveis como investigar as questões que envolvem a mídia, a estética, o gênero e o corpo, tão presentes no ambiente escolar e que suscitam estudos. Enfim, deixa-se aqui, essas novas interrogações, um pouco em nós, um pouco em nossos corpos...

## 10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T. W, HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, M, da C. **Borboletas, homens e rãs**. São Paulo: Margem, revista da Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

ANDRADE, Gilberto Martins. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ARROYO, Miguel. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

AURÉLIO. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 1995.

AZEVEDO, Aldo A. **O poder na escola: um estudo da prática disciplinar na Educação Física**. Brasília: Universidade de Brasília, 1993. (Dissertação de Mestrado em educação Brasileira).

BAUDRILLARD, J. A. **Sociedade de Consumo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. **Imagens em Ação: Uma Pesquisa-ação sobre o Uso de Materiais Televisivos em Programas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre, v.12 n°2, p.95-120, 2006.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. **O Método Documentário e sua Utilização na Análise de Grupos de Discussão**. Rio de Janeiro: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, 2006.

BOLTANSKI, Luc. **As Classes Sociais e o Corpo**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Prática Pedagógica em Educação Física: A Mudança a partir da Pesquisa-ação**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v23, nº2, p. 9-29, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do Corpo**. Campinas – SP: Papyrus, 2005.

DARIDO, S. C. **A Educação Física na Escola e a Formação do Cidadão**. Rio Claro: 2003.

DETREZ, C. *La Construcción Solicale du Corpus*. Paris: Du Senil, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ELLIOTT, J. *El Cambio Educativo desde la Investigación-acción*. Madri: Morata, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma** - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.
- GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, Pensar, Agir** – Corporeidade e Educação. Campinas – SP: Papyrus, 1994.
- GONÇALVES, Andréia; AZEVEDO, Aldo. **A Ressignificação do Corpo pela Educação Física Escolar, face ao Estereótipo Construído na Contemporaneidade**. Revista Pensar a Prática da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v.10, n.2, p. 201-219, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões acerca do Papel da Ressignificação do Corpo pela Educação Física Escolar**. Revista Conexões da Unicamp, Campinas, v.5, n.1. p. 67-85, 2007.
- HABERMAS, Juergen. **A Teoria da Ação Comunicativa**. Boston: Potity, 1987.
- HERTZ, R. **A Preeminência da Mão Direita**: um estudo sobre a polaridade religiosa. CER/Iser, 1980.
- LE, Breton David. **Adeus ao Corpo**. Antropologia e Sociedade. Campinas – SP: Papyrus, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.
- LESSA, S. **A Ontologia de Lukács**. Maceió: Edufal, 1997.
- KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. Injuí: Unijuí, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Injuí: Unijuí, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física Crítico-emancipatória**. Injuí: Unijuí, 2006.
- MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Edição com base em textos de Michel Foucault)

- MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1999.
- MARTINS. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1990.
- MATTA, Roberto da. **Vendendo Totens**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Casac & Naify, 2003.
- MEARLEAU-Ponty, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Barros, 1980.
- NÓVOA, A. **As Ciências da Educação e os Processos de Mudanças**. In: PIMENTA, S. G. (coord.) **Pedagogia Ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio de. **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- QUEIROZ, Renato da Silva. **O Corpo do Brasileiro**. São Paulo: Senac, 2000.
- RESENDE, H. G. e SOARES, A. J. G. **Elementos Constitutivos de uma Proposta Curricular para o Ensino-aprendizagem da Educação Física na Escola**: um estudo de caso. Niterói, 1997.
- RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.
- SILVA, A. M. **Corpo, Ciência e Mercado**: Reflexões acerca da Geração de um novo Arquétipo da Felicidade. Campinas: Autores Associados/UFSC, 2001.
- SILVA, Edna Lúcia da; MUSZKAT, Estera Menezes. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.
- SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SOUZA, E. S. e ALTMANN, H. **Meninos e Meninas**: Expectativas Corporais e Implicações na Educação Física Escolar. Campinas: Cadernos Cedes, 1999.

VAZ, A. F. **Treinar o Corpo, Dominar a Natureza**: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. São Paulo: Cadernos Cedes, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

## LISTA DE ANEXOS

	Página
ANEXO I - Registro das Observações .....	171
ANEXO II - Roteiro da Observação Direta .....	172
ANEXO III - Síntese das Observações na Fase Exploratória .....	174
ANEXO IV - Síntese das Observações na Fase de Ação .....	184
ANEXO V – Regulamento .....	187

## ANEXO I

### Registro das Observações<sup>35</sup>

- 1- Registro N°: \_\_\_\_\_
- 2- Nome da Escola: \_\_\_\_\_
- 3- Nome do Professor: \_\_\_\_\_
- 4- Conteúdo da aula: \_\_\_\_\_
- 5- Início da aula: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_
- 6- Série: \_\_\_\_\_
- 7- Turno: \_\_\_\_\_
- 8- Número de alunos: \_\_\_\_\_
- 9- Número de alunos com participação ativa: \_\_\_\_\_
- 10- Número de alunos que não participam: \_\_\_\_\_
- 11- Local da observação: \_\_\_\_\_
- 12- Descrição da aula:
- 13- Observações finais:

---

<sup>35</sup> Registro de observação elaborado tendo como base a dissertação de mestrado “O poder na escola: um estudo da prática disciplinar na Educação Física” de Aldo Antonio de Azevedo apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 1993, p. 181.

## ANEXO II

### Roteiro da Observação Direta

1- **Foco de Observação:** Investigar os significados conferidos ao corpo na prática da Educação Física em âmbito escolar, visando à construção de novos significados, em uma perspectiva de emancipação.

2- **Focos Específicos:**

- Conhecer a caracterização física, social e cultural da escola;
- Detalhar a rotina das aulas e o controle corporal (caso existir);
- Quantidade de alunos na turma observada;
- Quantidade de alunos que participam e que não participam das aulas práticas de Educação Física;
- Compreender as razões da não participação nas aulas práticas (se necessário, conversar com esses alunos);
- Descrição dos sujeitos - Características dos alunos e do professor (físicas, sociais, culturais e motoras);
- Quantidade de turmas que o professor possui;
- Horário para planejamento;
- Quantidade de professores de Educação Física da escola;
- Descrição de locais - Espaço (s) onde é (são) realizada (s) a (s) aula (s);
- Materiais pedagógicos;
- As fases da aula;
- Participação dos alunos nas atividades propostas;
- Significados atribuídos ao corpo na relação professor e alunos durante as aulas de Educação Física (sujeito ou objeto);

- O corpo entendido como fenômeno cultural, político e social carregado de símbolos, representações e imaginários;
- A contribuição da Educação Física para a ressignificação do corpo e possível emancipação dos alunos;
- A relação da Educação Física com os corpos dos alunos na escola;
- A apresentação do corpo no contexto das aulas de Educação Física;
- Postura do professor e dos alunos durante as aulas;
- Punição corporal (observar se os professores de outras disciplinas utilizam como punição a comportamentos inadequados a não participação nas aulas de Educação Física);
- O corpo como referência de sistemas de classificação e hierarquização social (permitindo que a pessoa seja reconhecida como pertencente à determinada identidade; que seja incluído ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa usufruir de direitos, ou seja: aprovado, rejeitado ou tolerado);
- A preocupação em torno da aparência física e da apresentação do corpo para os outros;
- O rigor na execução dos movimentos nas aulas;
- Verificar se a vestimenta exclui os alunos das aulas;
- Observar se a turma é mista;
- A condução das explicações das atividades físicas e a execução pelos alunos;
- Descrição das atividades e da metodologia utilizada;
- Além de observar possíveis aspectos que se revelaram durante a pesquisa e que não foram previstos nesse roteiro orientador.

## ANEXO III

### Síntese das Observações na Fase Exploratória

As observações no Centro de Ensino Fundamental 10 de Ceilândia iniciaram-se no dia 08/09/2008. Durante a primeira semana foram observadas as aulas de Educação Física de todas as turmas da escola, para selecionar a que receberia o estudo. Estava acontecendo na escola um campeonato interclasses de vôlei masculino. Em quadra era a vez do jogo 8<sup>a</sup>B X 6<sup>a</sup>E, as duas torcidas estavam bem animadas gritando bastante. A torcida era composta por meninas e meninos que não faziam parte das equipes. Eles ficavam posicionados nas laterais da quadra em um espaço delimitado pela professora. Os gritos da torcida eram ouvidos na escola inteira.

O jogo acontecia bem, todos os alunos (das duas equipes) apresentavam muita habilidade na realização dos fundamentos do vôlei, faziam toques, manchetes, bloqueios, saques e cortadas demonstrando que os fundamentos foram bem assimilados. Os times possuíam atletas reservas que eram substituídos de acordo com a vontade do capitão da equipe.

Quando algum aluno errava ou não ia à bola os companheiros de equipe reclamavam dizendo “a bola era sua, lerdo, por que você não foi?”. A professora não intervia, ela era a arbitra da partida e marcava tudo, até invasão de quadra e toque mal feito (os alunos chamavam esse movimento de “carregada”). Havia tempo técnico para as equipes, nesses momentos eles conversavam no centro da quadra combinando o que deveriam fazer.

O espaço da quadra foi reformado, agora a escola dispõe de uma quadra poliesportiva. O estacionamento dos professores que ficava atrás da quadra foi trocado de lugar, aumentando o espaço para as atividades físicas. Na quadra tem uma torneira que é usada como bebedouro pelos alunos.

A escola tem duas professoras de Educação Física, uma para o turno matutino e outra para o vespertino, ambas lecionam para nove turmas e não coordenam juntas, já que o horário para planejamento é contrário ao horário de aula.

A 8ªB foi campeã desse jogo e estava na final, a torcida invadiu a quadra para comemorar. Em seguida a professora os reuniu (em quadra estavam três turmas, duas que competiam e uma que não tinha professor e a professora de Educação Física autorizou que eles assistissem ao jogo) para pegarem os materiais e retornarem para a sala onde teriam a próxima aula. Nesse dia a 8ªB era composta por 38 alunos.

Durante toda a semana (08/09 a 12/09/2008) ocorreu o torneio de vôlei na escola, mas pode-se conhecer todas as turmas para selecionarmos em qual delas aplicaríamos a metodologia da pesquisa-ação. Nesse período também foi observado o espaço físico da escola, que possuía muitos portões de acesso tanto às salas de aula, quanto à quadra.

Como destaque dessa semana, pontua-se a competição entre a 6ªC e a 8ªA que contou com a torcida dos dois professores que no horário do jogo eram responsáveis pelas aulas dessas turmas. Eles diziam que a 6ªC era composta por alunos menores e deveriam vencer a 8ªA, no entanto, essa equipe jogava muito bem, possuíam boas habilidades e realizavam os fundamentos do vôlei com precisão. A professora relatou que a 6ªC no ano anterior (quando compunham a 5ª série) não tiveram boas aulas de Educação Física, pois os alunos diziam que a professora faltava muito. Apesar disso, a turma também demonstrava ter assimilado os fundamentos do vôlei ensinados detalhadamente pela professora, o diferencial entre as duas equipes era a idade e o tamanhos dos alunos da 8ªA em relação aos da 6ªC.

No intervalo desse jogo a professora expôs que ensinou todos os fundamentos do vôlei de forma bem técnica e detalhada para todas as turmas (cada bimestre é trabalhado um esporte na escola, independente da série da

turma, e todos passavam pelos mesmos educativos), pois segunda ela, eles não sabiam realizar nenhum movimento exigido em uma partida de vôlei.

A 8ªA não possuía uma torcida animada, como observado nas outras equipes, já a 6ªC tinha a torcida da turma e de professores que estavam na quadra só para vê-los jogando (os professores demonstravam pena dessa equipe, pois os alunos eram menores), todos cantavam o grito de guerra incentivando-os. As duas equipes possuíam atletas reservas, que eram substituídos a pedido do capitão da equipe à professora. Percebeu-se que alguns alunos não estavam interessados em assistir a partida, apesar de quem vencesse esse jogo estaria na final contra a 8ªB, e preferiam jogar “golzinho” no fundo da quadra. Outro aspecto observado, além dos gestos técnicos executados muito bem por todos os alunos integrantes das equipes, foi a troca de posições “rodar”, como os alunos diziam, entre as pontuações, que era realizada perfeitamente e sem erros.

A equipe 6ªC começou a ficar muito nervosa, pois estavam perdendo muitos pontos, os integrantes da equipe passaram a discutir uns com os outros reclamando sobre esforço e não que não estavam jogando bem.

Alguns alunos da 8ªA que estavam assistindo ao jogo foram perguntar aos professores por que eles estavam torcendo pela 6ªC e eles responderam que eles eram menores e não jogavam tão bem quanto a outra equipe. Os alunos disseram que essa torcida era injusta já que a 8ªA também tinha alunos pequenos. A 6ªC tinha um corpo frágil em relação a outra turma, no entanto, eles também possuíam boas habilidades, a desvantagem realmente era o tamanho e a força dos alunos devido a diferença de idade. O jogo acabou, a 8ªA venceu e iria disputar a final contra a 8ªB. Os alunos se cumprimentaram no centro da quadra como em um jogo oficial e a professora parabenizou o esforço da 6ªC, em seguida todos os alunos da escola foram lanche. O lanche é servido na cantina da escola.

Após essa semana de observações e em conversa com a professora decidimos aplicar o estudo na 8ªB, já que segundo a professora a turma necessita

de novidades metodológicas, pois estão desestimulados para os estudos em todas as disciplinas e por isso estão recebendo acompanhamento da psicopedagoga escolar. Essa turma tem três aulas de Educação Física por semana, sendo uma na quinta-feira no primeiro horário (07h15min às 08h00min) e duas na sexta-feira nos dois primeiros horários (07h15min às 08h45min). A primeira observação exclusivamente na turma ocorreu no dia 18/09/2008.

Cada disciplina possui uma sala de aula e ao toque do sinal que indica o final de cada aula os alunos trocam de sala de forma organizada e disciplinada. A sala da Educação Física fica no final do corredor próxima à quadra. A professora chegou a essa sala portando um saco com três bolas, abriu a porta e todos os alunos ficaram sentados e quietos esperando a chamada. Os alunos estavam vestidos de jeans e com a camiseta da formatura. A professora fez a chamada e relembrou o dia 11 de setembro dizendo “há sete anos atrás terroristas jogaram aviões nas torres nos Estados Unidos, vocês lembram?”. Os alunos, sentados em duplas, fizeram comentários uns com os outros, porém o assunto não foi debatido, a professora fez a chamada, aluno por aluno, e em seguida disse que a aula seria um treino livre para um novo campeonato que iria ter na escola de futsal.

Ela abriu o portão de acesso à quadra e logo após o portão da quadra. Devido a tantos portões presentes na escola a professora nomeia o colégio de CAJE (Centro de Atendimento Juvenil Especializado). Em quadra os alunos se dividiram em equipes, no entanto, um grupo de meninas preferiu jogar queimada e alguns meninos ficaram nas laterais assistindo o jogo. A professora recomendou que as meninas participassem do jogo de futsal e começou a caminhar pela quadra dizendo “quem estiver tomando banho de sol depois não pode reclamar da nota”.

Como em quadra só participavam duas equipes, cada uma com seis alunos, a grande maioria da turma esperava próxima. A professora disse que o tempo para cada partida seria cinco minutos ou dois gols, percebendo isso os

meninos começaram a “frear” as jogadas para não fazerem gols e ficarem jogando por cinco minutos. As equipes femininas, ao contrário, jogavam sem importar com o tempo, queriam fazer gols, então a professora disse que mesmo completando dois gols as meninas jogariam os cinco minutos, pois precisavam treinar mais do que os meninos para aprenderem a jogar e conseguirem um bom resultado no torneio.

As meninas tiraram o tênis para jogar e a professora disse para não tirarem os sapatos, pois iriam machucar os pés e quebrar as unhas, elas concordaram e calçaram os sapatos. Ocorreu um jogo de meninas contra meninos e os rapazes reclamaram bastante dizendo que as meninas não sabiam jogar, que corriam desesperadas atrás da bola e ainda unhavam eles. A professora interviu pedindo mais cuidado para as meninas e para realizarem mais toques de bola evitando chutes fortes, mas elas jogavam livremente como queriam, o importante era se divertir e não fazer lindas jogadas como os meninos.

As meninas que estavam jogando futebol disseram à professora que não sabiam jogar e se podiam chamar reforços de outras turmas, a professora disse para elas chamarem as meninas da própria turma que estavam jogando queimada, elas foram e a professora foi junto chamá-las. Conseguiram duas meninas, as outras não quiseram ir, preferiram continuar jogando queimada. Nesse momento estava ocorrendo uma disputa entre dois times de meninos, os cinco minutos acabaram e a professora apitou para as meninas jogarem, eles não quiseram sair da quadra, pois falavam que a professora estava dando preferência para as meninas e a professora disse que eles eram preconceituosos e era para sair da quadra já que o tempo estipulado havia terminado.

As meninas iniciaram o jogo, no entanto, a roupa jeans atrapalhava muito os deslocamentos em quadra, mas era norma da escola usar o uniforme composto por calça jeans e camiseta escolar, independente do tipo de aula que iriam praticar. A professora havia feito um pedido solicitando que nos dias de

aula de Educação Física a direção escolar liberasse roupas apropriadas para atividades práticas, mas o pedido foi negado.

O jogo acabou e todas saíram comemorando os gols, uma menina disse à professora que após o jogo percebeu que futebol não é esporte para meninas, pois corre muito, que existem esportes para meninos e outros para meninas. A professora ouviu, mas não fez nenhum debate sobre esse assunto com a turma, terminou a aula sem nenhuma conversa de finalização sobre os acontecimentos da aula e pediu para os alunos retornarem para a sala da Educação Física já que o sinal da próxima aula iria soar.

Em outro dia de observação, a professora fez a chamada na sala da Educação Física e informou que a aula naquele dia seria de vôlei. Os alunos se dirigiram para a quadra, às meninas montaram um grupo para brincarem de três toques e os meninos brincavam de futebol do outro lado da quadra, os grupos de meninos e meninas dificilmente se integravam. Enquanto isso a professora armava a rede de vôlei para o jogo.

A professora deixou os alunos formarem suas equipes, no entanto, eles se dividiram em times masculinos e femininos, quem sobrou ficava esperando próxima. As meninas que jogavam queimada em todas as aulas pegaram uma bola e foram para o fundo da quadra brincar. Havia dois meninos que nunca brincavam de nada, sempre ficavam observando, nas laterais da quadra ou sentados nos bancos, os jogos da quadra.

Os alunos que estavam esperando próxima caminhavam pela quadra conversando e procurando algo para fazer. Como a professora reclamava e tirava pontos das equipes quando algum integrante proferisse palavrões, as meninas usaram uma tática para reclamar dos colegas que não executavam os gestos técnicos perfeitamente, elas diziam ironicamente “parabéns, continue assim, muito bom”, o colega ficava envergonhado sem saber o que responder e a professora não reclamava. Os alunos possuíam muitas habilidades técnicas e

faziam o rodízio de posições perfeitamente, exigindo um dos outros movimentos técnicos corretos.

A primeira partida terminou e entrou um time de meninos, como era uma aluna que estava apitando o jogo, a turma disse que ela havia marcado a pontuação errada para o time mais fraco vencer e a nova equipe de meninos ganhar deles. Percebeu-se que durante a partida os alunos sempre ficavam estáticos na posição que assumiam no jogo, esperando que a bola fosse de encontro ao local onde estavam parados, eles se movimentavam muito pouco, realizavam gestos aparentemente mecânicos e ensaiados com pouca criatividade e mobilidade corporal.

Em conversa com o grupo de meninas que estava jogando queimada constatou-se que elas não participavam das atividades realizadas na quadra, pois acreditam que não possuíam habilidades suficientes para se expor ao grupo maior e que não gostam de vôlei, preferiam a queimada. Foi questionado por que elas não formavam um time para tentar jogar com os outros na quadra, elas disseram que são ruins, não possuem boas habilidades e que desde o ano passado a professora só ministra aula de vôlei e elas preferem ficar de fora, ou observando ou jogando queimada. Elas ainda explanaram que o importante para a professora é não ficar parado, é exercitar o corpo, pois assim garantem dois pontos na nota final que diz respeito à participação nas aulas práticas. Nesse dia, o grupo da queimada era formado por oito meninas. Em observação ao jogo delas, percebeu-se pouco movimento corporal e que elas não conversavam entre si durante a brincadeira, mas que jogavam bem.

Já na conversar com os dois meninos que não participavam de nenhum tipo de atividade prática, verificou-se que um era aluno novo na turma e os colegas estavam resistentes em aceitá-lo e o outro não gostava das aulas de Educação Física, pois era sempre a mesma metodologia e que só se destacava quem sabia jogar bem e como ele não tem muita habilidade prefere ficar sem fazer nada apenas observando os colegas, sem se expor, os dois relataram que os

colegas da turma nunca os chamam para jogar, pois já sabiam que eles eram ruins.

Muitos alunos ficavam sem exercitar-se nas aulas de Educação Física, pois a quantidade de alunos na turma é grande para o tipo de metodologia utilizada pela professora, ou se exercitavam durante um curto período de tempo, já que cada partida demora por volta de quatorze minutos para terminar participando apenas doze alunos em uma turma com quarenta e um integrantes. Outro aspecto relevante era a preocupação das meninas com a aparência corporal, usavam cabelos escovados, maquiagem, unhas pintadas e durante as aulas podavam os movimentos corporais para não estragar o visual. Para beber água, por exemplo, era preciso que outra colega segurasse os cabelos para não molhá-los e perder a escova.

Na observação feita no dia vinte e cinco de setembro a professora reuniu os alunos na sala da Educação Física, fez a chamada e reclamou bastante da conversa em sala. Em seguida conversou com os alunos sobre a prova que eles iriam fazer e que as questões referentes à Educação Física estariam na parte interdisciplinar da avaliação e seriam sobre os jogos olímpicos. A professora solicitou que a turma lesse o texto que ela deixou, pois iria ajudar na prova.

Esse dia foi reservado para treino de futsal para o campeonato. Os alunos se dividiram em equipes e a professora informou que os primeiros times a entrarem em quadra seriam os das meninas. Os meninos aceitaram e ficaram esperando próxima. Agora já existiam dois grupos que não participavam das atividades propostas pela professora e ficavam no fundo da quadra, era o grupo da queimada e o grupo que brincava de três cortes. Os dois meninos também continuavam sem participar de nenhuma atividade.

Passando para a observação feita no dia vinte e seis de setembro, o dia havia amanhecido muito frio. A professora, após terminar a chamada, pediu aos alunos para descerem para a quadra e informou que a aula seria de vôlei. Um aluno, pela primeira vez desde o início das observações, foi conversar com um

dos alunos que nunca participava da aula e disse: “você não joga mesmo, então olha aí meu dinheiro”, o aluno me olhou envergonhado e guardou o dinheiro do colega. O grupo da queimada pegou a bola e foi para o fundo da quadra jogar três cortes com as outras meninas.

Em conversa com o aluno que estava guardando o dinheiro ele relatou que não gosta da Educação Física, que todos acham que ele não sabe jogar e que ele não sabe mesmo e que sempre tira zero na avaliação de participação, mas que isso não é problema já que ele tira notas boas nos trabalhos e nas provas. A professora estava armando a rede de vôlei, a maioria das meninas brincavam de três cortes e os meninos de chute ao gol, ambos em partes opostas da quadra.

Na primeira partida começou o jogo com um time de meninos contra um time de meninas. A professora deu um apito para uma aluna marcar os jogos de vôlei. Enquanto isso ela relatou que as meninas que sempre jogam queimada são preguiçosas e preferem esportes cujas habilidades necessárias sejam parecidas com as da queimada como o handebol, trabalhado no primeiro bimestre. Percebeu-se nessa observação que os próprios alunos excluem seus corpos das aulas de Educação Física por vergonha de suas habilidades e por medo de se expor e serem ridicularizado pelos alunos que possuem habilidades consideradas perfeitas, já que um padrão é ensinado pela professora e assimilado pelos alunos habilidosos.

A professora afirmou que não insiste em incluir quem não quer participar das atividades propostas para o grupo maior que fica na quadra justamente para não expô-los e prefere deixar as meninas praticarem o que gostam, pois pelo menos tem prática ao contrário dos meninos que não se exercitam. Porém, muitos alunos só participam da aula devido à pontuação, eles afirmam que as aulas deveriam ser diferentes.

Após um período de dez observações nas aulas de Educação Física da 8ªB as diferenças nos fatos vivenciados deixaram de existir e foi feita a última observação no dia três de outubro. Nesse dia como de costume a professora fez a

chamada na sala da Educação Física e dirigiu os alunos à quadra para mais uma aula de vôlei, utilizando a mesma metodologia: divisão da turma em equipes para jogar.

A rede foi armada pela professora e os alunos se dividiram em quatro equipes de seis alunos. Muitos alunos já não participavam da aula e ficavam sentados nos bancos observando quem jogava. Os dois alunos que nunca participavam foram convidados para integrar uma equipe, no entanto, não aceitaram o convite. As meninas do grupo de queimada estavam lá no fundo da quadra jogando como sempre. Uma aluna apitava o jogo, ela sempre apitava e agia na turma como se fosse uma professora e os alunos aceitavam seus comandos.

As marcações de onde cada aluno deveria se posicionar em quadra já estavam internalizadas e os alunos não se mexiam dentro dessas marcações e esperavam a bola chegar até eles como na primeira observação. As meninas da queimada começaram a jogar três cortes que é uma brincadeira que requer os fundamentos do vôlei, ao questioná-las as alunas responderam que jogando três cortes fora da quadra elas fazem os movimentos bem, no entanto, jogando em equipe e na quadra com todos observando elas não conseguem realizar os fundamentos corretamente e vencer a partida. Relataram, também, que têm vergonha de serem observadas.

Os meninos, nessa observação, utilizaram muito os pés na recepção da bola, reflexo dos treinos de futsal. A professora encerrou a aula antes do término da partida que estava acontecendo, não conversou com os alunos para finalizar a aula e pediu que todos retornassem para a sala.

## ANEXO IV

### **Síntese das Observações na Fase de Ação**

Foram propostas aos alunos atividades no qual todos participam para ocorrer integração entre eles. Na atividade do vôlei adaptado os alunos que não possuíam habilidades para o vôlei entraram para a quadra, pois era regra que toda a turma participasse, mas esses alunos não jogaram ficaram dentro da quadra parados observando.

No início da atividade os alunos estranharam a novidade e ficaram esperando a divisão das equipes. Como isso não ocorreu a professora os incentivou com o propósito de criarem atividades utilizando o material para a aula (lençol, durex, balão, bola de vôlei e rede de vôlei). Alguns alunos timidamente começaram a fazer brincadeiras de roda, mostrando que necessitavam de novidades, mesmo que fossem atividades infantis.

O jogo de vôlei adaptado ocorreu apesar da necessidade de corrigir os movimentos apresentados pelos colegas. O jogo se desenvolveu com o lençol tampando a rede de vôlei, para que nenhum dos dois grupos pudesse ver os movimentos do outro, e com balões substituindo as bolas. Todos os alunos estavam em quadra, apesar de nem todos participarem da atividade. Os alunos mudaram algumas regras estabelecidas pela professora inicialmente (como dar três toques antes de passar o balão para o outro lado e retirar o lençol da rede), visando observar o movimento do outro para ver se estava correto e dentro das regras do vôlei oficial.

A professora atendeu aos pedidos e como os alunos passaram a ver os movimentos realizados pelo outro grupo houve reclamações sobre a forma de realizar os fundamentos do vôlei. A professora entrevistou dizendo que o

importante não era realizar o movimento corretamente e sim que todos pudessem participar.

Os balões foram estourando e as duas bolas foram usadas para dar continuidade a atividade. Os alunos avaliaram que a atividade foi muito bagunçada, pois havia muitos alunos em quadra e com balões, lenço na rede ou duas bolas não é jogo de vôlei.

Em outra intervenção, como a turma possuía divisão entre meninos e meninas, no momento da atividade foi incentivado que todos participassem e que as duplas do “futdupla” fossem mistas. A aceitação foi boa e a participação foi da turma toda, até os alunos que estavam acostumados a não participarem decidiram jogar o futebol de duplas mistas.

A pedido dos alunos foram feitas alterações na atividade inicial (retirar o golzinho que ficava posicionado no local do gol maior e que tanto meninos quanto meninas poderiam chutar a gol). Em seguida a professora fez uma alteração onde ficou em quadra só os meninos (ainda de mãos dadas), enquanto isso a pesquisadora conversava com o grupo de meninas para conhecer o que acharam da atividade e vice-versa.

Os meninos relataram que era melhor jogar com as meninas, que preferem arrastar uma menina que não sabe jogar do que disputar a bola com um menino, pois ambos querem chutar a gol. Afirmaram, também, que pegar na mão de um menino era coisa de *gay* (alguns seguraram o na ponta do dedo do colega, outros só na blusa, mas depois aceitaram e seguraram na mão) e que a atividade proporcionou o contato com as meninas.

Já as meninas falaram que preferem jogar com os meninos, pois eles sabem jogar, as habilidades são compartilhadas e o jogo acontece já que com as meninas não ocorre um bom jogo, pois chutam as pernas das outras e tem muitos gritos.

Conversando-se com os dois grupos separadamente foi possível constatar que ambos preferem jogar juntos, sem esperar próxima (apesar de acharem que a

quadra ficou muito cheia), assim todos brincam por mais tempo, conversam uns com os outros se integrando.

Ao longo das intervenções, percebeu-se que as meninas possuem muito cuidado com a aparência física, todas usam os cabelos escovados e muitas fazem maquiagem para ir à escola. Têm preocupação em não se despentearem, em não sujar a roupa e o tênis e uma se preocupa com a outra em relação à aparência. Já os meninos não têm essa preocupação demasiada, brincam sem se preocupar com a aparência. No entanto, tanto meninos quanto meninas não gostaram de ser filmados depois das aulas (durante os debates), pois afirmaram que estavam suados e desarrumados e assim sairiam feios nas imagens.

**ANEXO V**  
**REGULAMENTO**

**1. DOS PARTICIPANTES (EQUIPES)**

- 1.1O torneio interclasses será regido por esse regulamento.
- 1.2Cada turma poderá inscrever **UMA** equipe **masculina** e **UMA** equipe **feminina**.
- 1.3Cada equipe poderá inscrever até 10 atletas, sendo a quantidade mínima de 6 participantes por equipe. Dentre esses serão 6 titulares e 4 reservas.
- 1.4Cada equipe deverá ter um **“nome de guerra”**, o qual constará na tabela de jogos.
- 1.5A equipe deverá eleger um **capitão** que será responsável pela inscrição, pelos uniformes e comunicados oficiais durante a realização dos jogos.
- 1.5.1 Entende-se por comunicados oficiais todos os procedimentos relativos aos jogos (tabelas, questionamentos relativos a realização dos jogos, impugnações, etc.
- 1.6A inscrição custará o valor de R\$ 2,00 (dois reais) por atleta inscrito, que deverá ser pago no ato da inscrição.
- 1.6.1 O valor arrecadado será revertido para a compra de medalhas e material esportivo utilizado durante o torneio e posteriormente encaminhado para as aulas de educação física.
- 1.7Em nenhuma hipótese será permitida a inscrição de alunos que não estejam matriculados na turma.
- 1.8A inscrição deverá ser feita até a data limite de **22/08/2008 (sexta-feira) a 26/08/2008**.

1.9 As equipes **MASCULINAS E FEMININAS** serão compostas **EXCLUSIVAMENTE** de alunos de uma mesma **TURMA**.

## **2. DOS JOGOS (PARTIDAS)**

2.1O torneio terá início no dia **29/08/2008**

2.2Os jogos serão realizados no período matutino. Cada partida terá a duração de 2 SETS de **15 PONTOS (na fase classificatória)** e em **caso de empate será disputado um SET (tiebreak) de 10 pontos.**

2.3Na fase semi-final e final serão disputados **ATÉ 3 SETS de 25 pontos cada.**

2.4Cada equipe será responsável por seu horário de jogo, **que será afixado no mural de entrada da escola. NÃO CABE AO PROFESSOR (a) INFORMAR AS EQUIPES DOS HORÁRIOS DOS JOGOS.**

2.4.1 O professor de educação física irá buscar, EM SALA, a equipe que jogará em determinado horário. **SOMENTE** as turmas das equipes que jogarão poderão permanecer na quadra de esportes da escola durante a partida. **CONFORME DETERMINAÇÃO DA DIREÇÃO, OS JOGADORES E ALUNOS QUE NÃO PERTENÇAM AS TURMAS PARTICIPANTES DA PARTIDA E QUE FOREM PEGOS NA ÁREA DE JOGO TERÃO SUAS EQUIPES DESCLASSIFICADAS.**

2.5A equipe será **DESCLASSIFICADA** caso não compareça no dia e horário marcado para a realização do jogo.

2.5.1 Não haverá tempo de tolerância (atraso), para as equipes.

**2.6 Os jogos serão realizados por eliminatória simples ou por sistema de rodízio conforme o número de equipes inscritas.**

2.7 Os jogos, entre as equipes, serão decididos mediante sorteio.

2.8 Os times classificados em 1º e 2º lugares serão premiados com medalhas. O 3º e 4º lugares serão premiados com certificados de honra ao mérito.

### **3. DAS REGRAS**

**3.1** Valem as regras Oficiais do Voleibol, com as devidas adaptações utilizadas nas aulas de educação física. Em caso de dúvida, consulte a **PROFESSORA DA DISCIPLINA.**

**3.1.1** A decisão do árbitro não é passível de questionamento por qualquer atleta, apenas o capitão poderá fazê-la. Lembre-se **A DECISÃO FINAL DO ÁRBITRO É SUPREMA, não cabendo recurso.**

### **4. DOS UNIFORMES**

**4.1** Cada equipe será responsável pelo uniforme completo:

- Camisa de mesma cor para **TODOS** os participantes.
- Bermuda para os jogadores do sexo masculino e calça corsários para os jogadores do sexo feminino.
- Tênis.

**4.1.1** Caso no dia e horário do jogo a equipe chegue sem o uso do uniforme **NÃO HAVERÁ TEMPO PARA “TROCAR DE ROUPA”** e a equipe perderá por ausência (W.O).

**4.1.2** Caso algum **ALUNO INSISTA EM JOGAR SEM A DEVIDA VESTIMENTA** a equipe será **DESCLASSIFICADA** e, o aluno, responderá, perante a **DIREÇÃO**, a possíveis penalidades.

**5. Os casos omissos neste regulamento serão esclarecidos pelos professores de Educação Física após o término dos jogos.**

## **6. DA TORCIDA**

6.1 A organização da torcida ficará a cargo da turma/conselheiro.

6.2 Será dada pontuação (a ser definida pela organização da **GINCANA CEF 10**) para as torcidas durante a realização dos jogos. A equipe de direção/coordenação será quem avaliará a pontuação em questão.

6.3 Os critérios avaliados serão:

- a) Animação;
- b) Organização;
- c) Respeito a equipe adversária;
- d) Disciplina durante os jogos.

6.4 A equipe que se comportar de forma agressiva e inadequada perderá **30.000 pontos na GINCANA 2008.**

**7. Os casos omissos neste regulamento serão esclarecidos pelos professores de Educação Física após o término dos jogos.**

### **Ficha de inscrição de Voleibol**

**Turma:** \_\_\_\_\_

**Nome da equipe:** \_\_\_\_\_

**Capitão:** \_\_\_\_\_

<b>NOME:</b>	
<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	
<b>4</b>	
<b>5</b>	

<b>6</b>	
<b>7</b>	
<b>8</b>	
<b>9</b>	
<b>10</b>	

**Ficha de inscrição de Voleibol**

**Turma:** \_\_\_\_\_

**Nome da equipe:** \_\_\_\_\_

**Capitão:** \_\_\_\_\_

<b>NOME:</b>	
<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	
<b>4</b>	
<b>5</b>	
<b>6</b>	
<b>7</b>	
<b>8</b>	
<b>9</b>	
<b>10</b>	