

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**ROBERTO CARLOS ROSA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:**  
**desvelando os sentidos do Corpo**

**GOIÂNIA – GO**

**2017**

**ROBERTO CARLOS ROSA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:  
desvelando os sentidos do corpo**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Maria Baldino.

**GOIÂNIA – GO**

**2017**

R788e

Rosa, Roberto Carlos

Educação Física no Ensino Médio[ manuscrito]: desvelando os sentidos do Corpo/ Roberto Carlos Rosa.-- 2017.

128 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f.109-117

1. Educação física (Ensino médio) - Escolas públicas - Goiás (Estado). I. Baldino, José Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.016:796(043)

## EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: DESVELANDO OS SENTIDOS DO CORPO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2017.

### BANCA EXAMINADORA



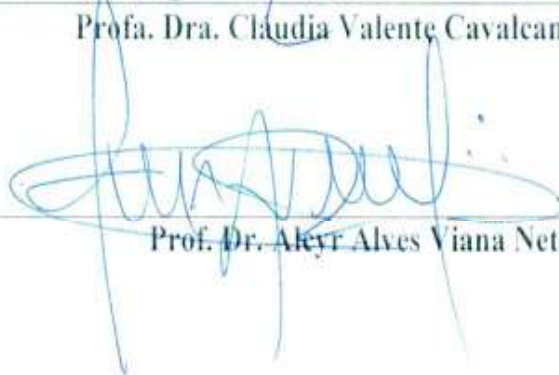
---

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Presidente)



---

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



---

Prof. Dr. Alexr Alves Viana Neto / IFG

---

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

---

Prof. Dr. Ronaldo Rosa dos Santos Junior / FARA (Suplente)

**A todos os Profissionais da Educação Física.**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus Pais, Antônio e Maria por tudo que me ensinaram, pelo amor, pelo apoio e dedicação que sempre dispensaram a seus filhos. Não chegaria a lugar algum sem vocês!

Aos meus queridos Amigos de todas as horas, meu Irmão Carlos e minha cunhada Shirley, minha Irmã Maria Helena e meu cunhado José Roberto. Obrigado por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu querido Orientador Prof. Dr. José Maria Baldino, por toda prestatividade, pela compreensão com minhas ausências, pelos esclarecimentos, pelo bom papo, por acreditar que tudo daria certo!

Aos Amigos Giovani e Wenderson que durante esta caminhada me receberam com muito carinho e amizade.

Aos Amigos da Turma 2015/1 do Mestrado em Educação da PUC Goiás onde amizades verdadeiras foram construídas. Dllane, Luana, Rosângela e Nelson vocês foram especiais!

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em especial aos Docentes: Prof<sup>a</sup>. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, Prof. Dr. Eduardo Sugizaki, Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudia Valente Cavalcante, Prof. Dr. José Maria Baldino, Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte, Prof<sup>a</sup>. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes e Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior por suas contribuições para a construção do conhecimento em Educação.

Aos Amigos Fernando, Morocil, Ubiratan e Luís Ricardo, amigos do primeiro brinde

após minha seleção, vocês fazem parte desta conquista!

À grande Amiga, Myrna, pelo carinho e apoio em todas as horas.

Às Colegas de trabalho, Maria Lúcia (rede municipal) e Osvany (rede estadual), pela compreensão com ausências e incentivo em continuar a lutar sempre por meu ideal.

À Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) do Estado de Goiás pelo apoio e prontidão na concessão de minha licença para aprimoramento profissional.

À Fundação CAPES, que através do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) proporcionou condições para minha participação neste programa.

O corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social. Mas, a aprendizagem das modalidades corporais, da relação do indivíduo com o mundo, não está limitada à infância e continua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência. Se a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei, esse processo nunca está completamente acabado. (Le Breton, A Sociologia do Corpo, 2007).



## RESUMO

Esta dissertação, integrada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, investigou quais são as recorrências e sentidos do Corpo presentes na Educação Física Escolar no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Goiás, priorizando o seguinte *corpus teórico* - empírico: a Sociologia da Cultura de Pierre Bourdieu, a Sociologia do Corpo de David Le Breton, o estado de conhecimento do tema por intermédio da fonte Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES entre os anos de 2007 a 2016; Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) entre os anos de 2012 a 2016; Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Trata-se de uma temática relevante, com amplo espaço para pesquisa. Com um delineamento metodológico crítico-qualitativo, estruturou-se por um corpus teórico bibliográfico e documental. Os dados, interpretados à luz das referências teóricas desvelaram os sentidos do corpo em cada período histórico da humanidade. A análise documental apontou contradições entre a proposta teórica do Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio em Goiás e, sua manifestação como matriz curricular, possibilitando a comprovação de uma espécie de sequestro da Educação Física Escolar marcadamente biologista no ambiente escolar, para outros espaços culturais fora da escola, atendendo assim, as demandas de mídias eletrônicas e da “indústria do corpo”.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Ensino Médio; Corpo, Indústria do Corpo.

## **ABSTRACT**

### PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL:

#### Unveiling the meanings of the Body

This dissertation, associated to the branch of research Education, Society and Culture, investigates which are the recurrences and meanings of the Body that are part of Physical Education in high school at the Goiás' state school system, focusing mainly on the following theoretical and empirical *corpus*: Pierre Bourdieu's sociology of culture; David Le Breton's sociology of the body; the knowledge about the theme produced from the year 2007 to 2016 that is available at the Database of Theses and Dissertations (BTD) of CAPES; the issues published between 2012 and 2016 of the academic publication *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE); the national curriculum parameters; and the curriculum of Physical Education established by Goiás' state high school system. Unquestionably, this is a relevant theme, with vast room for research. According to a critical-qualitative methodological standpoint, a bibliographical and documental *corpus* was selected. The data, interpreted in the light of the theoretical references mentioned, unveiled the meanings of the Body in each period of humanity's history. In addition, the analysis of the documents indicated contradictions between the theoretical proposal of the curriculum of Physical Education established by Goiás' high school system and its manifestation as a curricular matrix, thus allowing the verification of a clearly biologicistic abduction of Physical Education in schools that, in this way, favors a view that is promoted by the media and the "industry of the body".

Keywords: Physical Education; High School; Body; Industry of the Body.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Atividade física na Pré – História .....	28
Figura 02 - Guerreiros de terracota de Xi'an .....	32
Figura 03 - Prática de exercícios corporais hindus .....	33
Figura 04 – Práticas corporais no Egito Antigo .....	34
Figura 05 - A formação ateniense: o cidadão .....	36
Figura 06 – A formação espartana: o soldado .....	36
Figura 07 – Os gladiadores romanos .....	37
Figura 08 – Método ginástico de Guts Muths .....	42
Figura 09 – A ginástica baseada no método sueco .....	45
Figura 10 – Atividade física no método inglês .....	46
Figura 11- Atividade física no método francês .....	47
Figura 12 – Crianças em aula de Tênis .....	63
Figura 13 - O futebol de “várzea” .....	63
Figura 14 – Sumário do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás (p.06) .	95
Figura 15 - Sumário do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás (p.07) ..	95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Quantitativo de trabalhos filtrados no BTD por ano de produção .....	72
Gráfico 02 - Distribuição de Teses e Dissertações por Grandes Áreas .....	73
Gráfico 03 - Distribuição por Área de Avaliação .....	74
Gráfico 04 – Pesquisa por Área de Concentração .....	75
Gráfico 05 - Prevalência de Palavras-Chave .....	76
Gráfico 06 – Relação entre trabalhos publicados na RBCE e publicações selecionadas .....	84
Gráfico 07 – Prevalência de Palavras-Chave em trabalhos publicados na RBCE e publicações selecionadas .....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Divisão por ano, volume e número da RBCE .....	78
Quadro 02 - Parâmetros Curriculares Nacionais da primeira fase do Ensino Fundamental .....	88
Quadro 03 - Parâmetros Curriculares Nacionais da segunda fase do Ensino Fundamental .....	89
Quadro 04 - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio .....	90
Quadro 05 - Conjunto de possibilidades, eixos temáticos e temas para as aulas de Educação Física .....	98
Quadro 06 – Grade Curricular da Educação Física para o 2º bimestre da 1ª série do Ensino Médio .....	100
Quadro 07 – Grade Curricular da Educação Física para o 2º bimestre da 2ª série do Ensino Médio .....	101
Quadro 08 – Grade Curricular da Educação Física para o 2º bimestre da 3ª série do Ensino Médio .....	102

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
<b>CAPÍTULO 1 - TRAÇOS, PASSOS E SENTIDOS DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCAÇÃO FÍSICA: da pré-história a sociedade contemporânea..</b>	<b>27</b>
1.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	27
1.1.1 A Atividade Física na Pré-História	28
1.1.2 A Atividade Física na Antiguidade	31
1.1.2.1 As civilizações Orientais e atividade física	31
1.1.2.2 As civilizações Ocidentais e atividade física	35
1.1.3 A Atividade Física na Idade Média	39
1.1.4 A Atividade Física na Modernidade	41
1.1.5 A Educação Física na Idade Contemporânea	44
1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: SUAS RAÍZES	48
1.2.1 A Educação Física no Império Brasileiro: higienização e eugeniação .....	50
1.2.2 A Militarização da Educação Física Escolar.....	52
1.2.3 A Esportivização da Educação Física Escolar .....	53
1.2.4 Após 1980: da crise à tendência crítica da Educação Física Escolar .....	55
<b>CAPÍTULO II – APORTES TEÓRICO – CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DO CORPO SOB OS OLHARES DA SOCIOLOGIA: contribuições de David Le Breton e Pierre Bourdieu .....</b>	<b>57</b>
2.1 CONCEITUAÇÃO DO CORPO SOB OS OLHARES DA SOCIOLOGIA DE DAVID LE BRETON.....	57
2.2 AS CONCEITUAÇÕES DE CAMPO, <i>HABITUS</i> E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU .....	62
<b>CAPÍTULO III - REFERÊNCIAS E SENTIDOS DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>69</b>
3.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	69

3.1.1 O Banco de Teses e Dissertações da CAPES .....	70
3.1.2 A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) .....	77
3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO .....	86
3.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a disciplina Educação Física no Ensino Médio .....	87
3.2.2 O Currículo Referência do Estado de Goiás e as Diretrizes Operacionais da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) .....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	104
REFERÊNCIAS .....	109
ANEXO – Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio .....	118

## INTRODUÇÃO

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência torna forma através da fisionomia singular de um ator, através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo transformando-o em universo familiar compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência pode ser compartilhada pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema referências culturais. Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural. (BRETON, 2009, pp. 7-8).

Nas sociedades contemporâneas ocorreram muitas mudanças, as quais têm suas raízes históricas e filosóficas na formação política e cultural da modernidade, estruturas e conjunturas marcadas pela superação do modo de produção feudal e emergência da sociedade capitalista inaugurada pelo renascimento e pelas duas duplas revoluções: a Industrial Inglesa do século XVII (econômica) e a Burguesa Francesa do século XVIII (política). Perspectiva este “mundo livre e novo”, um novo projeto civilizatório ocidental, uma determinada concepção de ciência, trabalho e vida. É neste contexto que encontrava-se uma Educação Física Escolar em crise, buscando firmar-se sobre as mais variadas vertentes: ora profilática, ora moral, ora esportivizada, ora cultural. Assim, a Educação Física foi utilizando-se de subterfúgios diversos e servindo a interesses por vezes questionáveis.

Pensar a Educação Física no espaço escolar e, sobretudo escrever sobre esta não é tarefa fácil. A primeira vista teremos uma disciplina ainda desvalorizada face às outras disciplinas do currículo escolar, mesmo sendo quase unanimidade quanto ao



gosto por parte dos alunos. Revisitando a história encontraremos sinais que nos auxiliarão compreender o papel social da Educação Física, bem como a atuação do professor desta disciplina. À medida que a Educação Física Escolar assume papéis definidos pelo contexto histórico e social, um de seus objetos também passa a incorporar esses papéis sociais: o Corpo. Logo, desvelar e compreendê-lo no interior programático da Educação Física, também é desvelar e compreender o Corpo.

Assim como a sociedade se transforma, a educação brasileira também tem se transformado nas últimas décadas. Como por exemplo, ampliou-se significativamente as estatísticas que mensuram acesso à escola, o que não quer dizer que tenhamos nos tornados mais iguais, ao contrário, dentro de uma perspectiva neoliberal, tal qual um bem que se necessita adquirir, a escola será compreendida como porta de ascensão social, profissional e prosperidade econômica. Ou seja, escolarizar-se é destacar-se em relação ao outro.

No ano de 2000, o Ministério da Educação (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sugerindo um currículo centrado no desenvolvimento de competências, marcados pela presença da interdisciplinaridade e contextualização. A propaganda da época (desde 1999) pregava aos ventos: “Novo Ensino Médio: Educar para a vida” (COTIDIANO 3, 1999). Buscava-se desta forma retirar o rótulo ideológico de que o Ensino Médio se encerrava numa etapa preparatória para o vestibular uma vez que “até o presente, a organização curricular do Ensino Médio brasileiro teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior” (BRASIL, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) em seu artigo 35 já estabelecia as finalidades do Ensino Médio:

Art 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nota-se desta forma que o que anteriormente era dissociado (acesso ao ensino superior e formação profissional) agora seria articulado, ou seja, nos é proposto uma educação com funções semelhantes para todos os jovens estudantes do Ensino Médio. Desta forma, o Ensino Médio já não é uma transição, ou uma espécie de ponte a ser atravessada, entre o ensino fundamental e o ensino superior, ao contrário, ao ser compreendido como a “última etapa da educação básica” (BRASIL, 1996). Portanto:

O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e de seu encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente do mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p.8).

O Parecer nº 15 de 01 de junho de 1998 do Conselho Nacional de Educação, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontava o perfil dos estudantes do Ensino Médio, os jovens, compreendidos não como etapa de vida ou determinada faixa de idade, portanto não como período de transição da infância para a vida adulta, mas como agente social, o qual vivencia uma determinada condição juvenil. De acordo com o Parecer 15/98:

O aumento ainda lento, mas contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação. No primeiro caso são jovens que aspiram melhores padrões de vida e de emprego. No segundo são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende

a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 1998, p. 8).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população brasileira entre 15 e 24 anos (uma das conceptualizações de faixa etária considerada jovem), supera 38 milhões de habitantes, algo em torno de 19% do total da população (BRASIL, 2010). Entretanto, essa estatística tende a mudar em um breve espaço de tempo.

Dados obtidos no Censo de 2010 do IBGE indicam que na população brasileira existem mais adultos do que crianças e idosos. Para a educação, isso significa que daqui para frente haverá menos jovens para educar, portanto a fase do Ensino Médio é crucial para se promover ou não uma verdadeira transformação social. Nesta faixa etária, conforme aponta Nascimento (2013):

[...] embora com algumas nuances de diferenças entre si, evidenciam que esse é um momento de crise, de transformações que culmina com um processo de construção de identidade, diferenciado do processo anterior, ocorrido na infância. Novas buscas, papéis, escolhas e relações se estruturam, o que provoca em grande parte dos adolescentes, ansiedade, medo e insegurança (NASCIMENTO, 2013, p. 85).

A escolha do Ensino Médio, última etapa da educação básica constitucionalmente obrigatória no Brasil se justifica por entendermos que os alunos em sua condição de jovem<sup>1</sup>, estão intimamente conectados com as transformações da sociedade em que vivem, vivenciam e partilham a sua condição juvenil, possuem

---

<sup>1</sup> Para Carrano, Dayrell e Maia (2014, p. 109), “inicialmente, é preciso reconhecer as dificuldades em definir o que é a juventude, um desafio posto para a sociologia da juventude em delimitar o próprio objeto: afinal, como categorizar os sujeitos pesquisados? São adolescentes? São jovens? Tais categorias remetem a uma mesma realidade? Partimos da idéia de que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles”.

objetivos de vida. O que não é percebido pelos mesmos é o fato de que estes objetivos por muitas vezes reproduzem não necessariamente sua vontade, mas a de outros que estabelecem um perfil do que querem que estes jovens se tornem. E essa juventude é homogênea? Por certo não! Neste sentido questiona Miguel Arroyo (2014, p. 59): “nos padrões tão desiguais de poder, de trabalho, de renda e de conhecimento, o destino de todos os jovens será o mesmo?”. Ainda segundo Arroyo (2014):

Com a chegada à educação média dos Outros adolescentes, jovens, adultos e de Outros docentes, somos obrigados a reconhecer a DIFERENÇA, a heterogeneidade, a pluralidade, as diferenças feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade (ARROYO, 2014, p. 59).

Portanto compreendemos que o conjunto de disciplinas que irão compor o currículo de um sistema de ensino será diretamente afetado por qualquer conflito da sociedade, sobretudo os relacionados às políticas públicas, e este currículo terá uma importância significativa para se pensar em cidadania nesta sociedade. Enquanto elemento constitutivo do currículo obrigatório do Ensino Médio brasileiro a Educação Física Escolar terá um papel de grande importância na formação de cidadãos.

Hoje as mídias eletrônicas interferem na diversificação e intensificação de disposições culturais com forte impacto na construção/internalização de *habitus*, princípios, comportamentos e valores reclamados pela nossa sociedade moral. Podemos exemplificar com a imposição violenta e cotidiana de padrões estabelecidos de modelos corporais sobre nossa juventude. Partindo deste exemplo, compreendemos a educação escolar e a disciplina Educação Física, em especial, como fundamentais para a vivência de uma maneira crítica de “receber e interpretar” as influências culturais midiáticas, dentre outras, sobretudo com relação aos temas Corpo e práticas corporais.

Considerando-se a educação como processo de formação humana, a consciência, autonomia e criticidade são princípios constitutivos que não podem ser negligenciados. Nesta perspectiva, os professores de Educação Física, mediadores que são de valores e conceitos, poderão propor outras maneiras de se pensar o Corpo, a saúde, a beleza, as práticas corporais, os jogos, as brincadeiras, etc.,

instigando seus alunos a refletirem sobre os significados difundidos na sociedade contemporânea. Para o Coletivo de Autores (1992)<sup>2</sup>:

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

Partindo desta necessidade de compreender a realidade natural e social refletindo acerca da cultura corporal humana, é que nos deparamos com a indagação do problema central desta pesquisa: quais os diferentes sentidos do “Corpo” construídos explícita ou simbolicamente nesta atividade curricular obrigatória? Propusemo-nos como objetivo principal identificar as recorrências e sentidos do Corpo presentes na Educação Física Escolar no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Goiás, com base em fontes documentais e bibliográficas, priorizando o seguinte *corpus teórico* - empírico: a Sociologia da Cultura de Pierre Bourdieu, a Sociologia do Corpo de David Le Breton, estado de conhecimento do tema por intermédio da fonte Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2007-2016); Revista Brasileira de Ciências do Esporte (2012-2016); Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino.

Buscamos ainda, por intermédio do desenvolvimento desta análise:

- a) compreender como a Educação Física se constitui e se reconfigura contemporaneamente, histórica e culturalmente;
- b) identificar a concepção teórica orientadora das Propostas Curriculares para a Educação Física no Ensino Médio;

Optamos por *corpus* teórico empírico, conforme já enunciado, recorrendo à Sociologia de Pierre Bourdieu (1998) priorizando os seus conceitos de Campo, *Habitus* e Violência Simbólica, assim como também à Sociologia do Corpo, que

---

<sup>2</sup> Coletivo de autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992 pela editora Cortez. São Eles: Carmem Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

segundo Davi Le Breton, “constitui um capítulo da sociologia especialmente dedicado à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários” (BRETON, 2009, p.7). Na perspectiva de Le Breton, a Sociologia do Corpo ao inclinar-se sobre o Corpo estabelecerá as lógicas sociais e culturais nele propagada.

Partindo do entendimento de que o homem está imerso numa dinâmica cultural possuindo um grande universo de representações seja do mundo, seja de suas atividades, seja do próprio Corpo, compreendemos o Corpo como processo de construção cultural uma vez que, cada sociedade se expressa diferentemente por meio de Corpos diferentes. Cada homem apresenta, portanto, especificidades culturais inscritas socialmente no seu Corpo, construindo assim sua individualidade e identidade. Tal qual Vigarello (2000) concordamos que:

O Corpo é um objeto múltiplo que pode representar diversas dimensões da vida, como a sensibilidade e expressão, e a mecânica ligada ao trabalho; sendo assim ao evocar diversas imagens, o corpo é um arquivo inesgotável de conhecimentos que à medida que se revela também se esconde (VIGARELLO, 2000, p. 229-230).

Este Corpo, que é uma construção cultural e social, está imerso numa teia de relações sociais permeadas por situações de poder que praticamente não poderão ser notadas ou percebidas, mas por certo sentidas. Estas manifestações de poder são abstratas com efeitos mais psicológicos que físicos afetando idéias e até mesmo sentimentos, são manifestações simbólicas de poder.

O Poder Simbólico, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1998), se expressa como uma espécie de poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exerce, ou seja, trata-se de um tipo de manifestação de poder que somente pode ser mobilizado e efetivado com o envolvimento de entes sujeitados ou partícipes da produção desse poder, de modo relacional, seja qual for o pólo da posição em que se manifestem os entes envolvidos, seja em simetria ou assimetria de relação. Para o autor, este artefato cultural é uma espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma, por isso é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado; onde ele é menos reconhecido (BOURDIEU, 1998).

Nesta introdução, cabe-nos agora refletir sobre o papel do Professor de Educação Física, de sua ação pedagógica, bem como da própria disciplina Educação Física. Segundo o Coletivo de Autores (1992) a perspectiva da Educação Física Escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe dominante, mantendo a estrutura da sociedade capitalista e sua lógica:

Apoia nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.24).

A Educação Física deve instigar a criatividade humana a uma postura produtiva e criadora de cultura, uma postura emancipatória do educando. Cabe à Educação Física:

[...] ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses, e desejos que são construídos nos alunos a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem, visão esta originária de um mundo regido pelo consumo, pelo melhor, mais bonito e correto. Assim, o ensino deve confrontar-se pela libertação destas falsas visões de mundo, libertar-se da coerção imposta por parte do professor e do conteúdo que se ensina. Essa libertação no sistema escolar deve ser pelo esclarecimento e pelo desenvolvimento de competências como a autorreflexão, que possibilita uma libertação livre da coerção. (KUNZ, 1994, p.115-116).

Nesta perspectiva, caberá aos Profissionais da Educação Física, como Educadores, desenvolver no interior da escola junto aos seus alunos uma mentalidade crítica visando uma transformação da ordem social estabelecida. Para isto a Educação Física deve ser relevante para o aluno do Ensino Médio, e apesar de uma carga horária tão reduzida, ele deve ser capaz de, através dela, perceber o mundo, definir

seu papel considerando-se a configuração mundo que o cerca e tomar decisões a partir de si mesmo.

Buscando alcançar o objetivo principal de nossa pesquisa, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza exploratória e crítico- qualitativa, de abordagem fenomenológica por acreditarmos que diante do objeto de estudo desta pesquisa, seus objetivos, seu universo e sujeitos, esta perspectiva teórico-metodológica se apresenta com maior fecundidade interpretativa em termos de compreensão da problemática contida no problema de pesquisa.

A pesquisa fenomenológica, ao partir da compreensão do nosso viver, e não de definições ou conceitos prévios, desvenda o fenômeno além da aparência, na totalidade do mundo vivido.

Para Husserl (1992), a fenomenologia assume, principalmente, o papel de um método ou modo de ver a essência do mundo e de tudo quanto nele existe. Nessa perspectiva do método fenomenológico três momentos serão importantes para o chamado processo redutivo (redução teórica) o qual, possibilitará desvelar os sentidos atribuídos ao Corpo nas alusões identificadas nos documentos analisados acerca da Educação Física no Ensino Médio da rede estadual de Goiás.

No primeiro momento iniciamos nossa pesquisa a partir da pergunta norteadora: Quais os diferentes sentidos do “Corpo” presentes explícita ou simbolicamente na disciplina Educação Física no Ensino Médio como atividade curricular obrigatória?

Posta esta interrogação partimos para o segundo momento do método fenomenológico o qual consiste na busca pelas essências, momento em que será analisado o contexto das experiências vividas (autores, documentos, e tantas outras possibilidades pertinentes ao tema) objetivando olhar o fenômeno e ainda, tudo que se aproximar de nossa indagação inicial buscando desta forma obter os dados que sejam significativos à interrogação, buscando encontrar o invariante.

Neste momento executamos um levantamento bibliográfico visando a identificação e apreensão dos conceitos pertinentes à nossa pesquisa; posteriormente recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), no intuito de realizar o levantamento do estado de conhecimento da temática; e finalmente, analisamos alguns documentos



norteadores da disciplina Educação Física, destacando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio da rede estadual de ensino de Goiás.

Em nosso terceiro momento buscamos no universal as manifestações do individual, pois mais que descrever um contexto, o método fenomenológico busca compreender o fenômeno. Segundo Bicudo (2011, p. 46), “a descrição não é suficiente, embora seja a que revele as vivências”. Esta etapa se refere à apresentação de novas propostas, não como modelo instituído, mas como perguntas deixando espaços e brechas para novos questionamentos.

A apresentação desta dissertação inicia-se com uma introdução apontando a temática e objeto da investigação, seus aportes teóricos, modalidade de pesquisa e metodologia explicitando a opção pelo método fenomenológico bem como os procedimentos para a construção da base empírica a qual recorre fundamentalmente a fontes documentais.

O **Capítulo I** desta dissertação, sob o título de **“Traços, passos e sentidos da constituição do campo da educação física: da pré-história à sociedade contemporânea”**, propôs-se a descrever e analisar a constituição da Educação Física como campo, construindo uma historiografia da mesma, utilizando-se da história tradicional como referência temporal. Ao mesmo tempo em que analisamos a Educação Física ao longo da história, também nos propomos a analisar os papéis sociais assumidos pelo Corpo nos referidos períodos históricos. A última parte propôs-se, ainda, a compreender a configuração da Educação Física Escolar no Brasil, do império aos dias atuais.

No **Capítulo II**, sob o título de **“Aportes teórico-conceituais para a compreensão do Corpo sob os olhares da sociologia: contribuições de David Le Breton e Pierre Bourdieu”** promove-se uma discussão teórico-conceitual acerca do Corpo como um processo de construção social e cultural visando compreender ainda a constituição de *habitus* relacionado aos modelos corporais, arbitrariamente impostos pela violência simbólica, aos Jovens estudantes do Ensino Médio. A análise para compreensão de Corpo será fundamentada nas Sociologias de David Le Breton, enquanto que a compreensão de *habitus* e violência simbólica e o estabelecimento de

campo e seus domínios será norteado no pensamento de Pierre Bourdieu.

No **Capítulo III**, sob o título de “**Referências e sentidos do Corpo na Educação Física como componente curricular obrigatório no Ensino Médio**”, nos propomos inicialmente esboçar o estado de conhecimento temático da produção acadêmica, mapeando em nível de teses e dissertações, tendo fonte de consulta o Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES, com o intuito de sistematizar graficamente as produções, nos últimos 10 anos (2007-2016), às quais discutiram as temáticas Corpo, Educação Física Escolar e Ensino Médio, nas grandes áreas de Educação e Educação Física.

Após os registros e análises das informações advindas do BTD, prosseguiu a consulta e análise junto à Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em seus últimos 05 anos (2012/2016), verificando em suas publicações os trabalhos relacionados à nossa temática.

Posterior a este mapeamento, este capítulo ainda contempla as consultas conceituais de Corpo, suas expressões e sentidos inscritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (BRASIL, 2000) – Educação Física e no Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás para o Ensino Médio – Educação Física, de que forma os conteúdos relacionados a Corpo são tratados. Estes dados permitirão identificar os conceitos de Corpo presentes e os sentidos que tais fontes lhes atribuem.

Nas Considerações Finais, pretende-se fazer um balanço das apreensões da recorrência do conceito de Corpo na Educação Física no Ensino Médio, identificando-os e à luz dos aportes teóricos, tecer as tramas e os jogos políticos em que os diversos sentidos atribuídos ao Corpo transitam ora explícita ora simbolicamente nas construções discursivas acadêmicas e didático-pedagógicas da Educação Física como conteúdo curricular obrigatório no Ensino Médio Brasileiro.

## **CAPÍTULO I - TRAÇOS, PASSOS E SENTIDOS DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: da pré-história a sociedade contemporânea.**

“Quem, de três milênios, não é capaz de se dar conta, vive na ignorância, na sombra, à mercê dos dias, do tempo”. Johann Goethe.

Neste capítulo buscaremos, de forma sucinta, elaborar um panorama histórico da Educação Física, visando compreender a mesma se constituiu enquanto campo de estudos e pesquisas. Paralelo a esta historiografia da Educação Física, buscamos compreender a significância e os sentidos que, historicamente, o Corpo ia assumindo nas sociedades. Por fim traçamos um perfil histórico da Educação Física Escolar no Brasil.

Como ciência, a História apresenta um valor bastante significativo para a humanidade. As ações do presente, e até mesmo as do futuro são planejadas à luz da história que nos permite projetar perspectivas, ações, atitudes muito relevantes para nossas formas de pensar e atuar.

Na história, podemos, talvez, encontrar muitas justificativas para nosso *modus vivendi* e nossas práticas profissionais. Quando conhecemos as versões dos fatos históricos, nos é possível traçar um esquema onde fica bastante claro a comparação entre o ontem e o hoje e assim nos sentirmos situados.

### **1.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

O grande desafio ao se tentar descrever a trajetória histórica de uma área do conhecimento, e em nosso caso da Educação Física, é não ignorar a dinâmica evolutiva da sociedade em questão. Como é sabido, as sociedades, historicamente, vão se modificando, seus valores vão se alterando e esta dinâmica sociocultural elevou a Educação e logo após, a Educação Física, ao status de área do conhecimento.

A Educação Física, ao longo de sua história, assumiu diversos papéis. Em cada período da história tradicional estes papéis tiveram significados próprios, representando os interesses e necessidades daquele momento. Ao revisitarmos a Educação Física, da

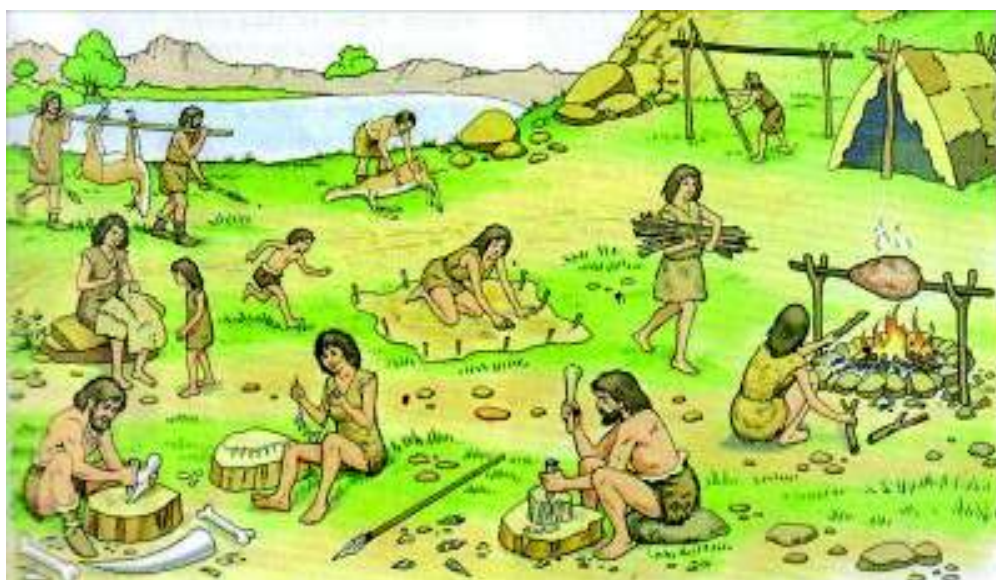
sua configuração até os dias atuais, encontramos subsídios para compreendermos a Educação Física Escolar, haja vista que sua constituição estará intimamente relacionada à história de cada sociedade em sua época, obtendo pistas das práticas pedagógicas que as permearam.

Buscando reconhecer a Educação Física como elemento curricular de grande importância para a formação integral do ser humano analisaremos, ainda que sinteticamente, sua evolução histórica, numa perspectiva da história tradicional, para posteriormente, constituirmos uma análise histórica, na perspectiva da história de longa duração, do corpo que é o objeto de nossa pesquisa. Por períodos na perspectiva teórica da história tradicional compreendemos a seguinte divisão:

- Pré-História: Idade da Pedra e Idade dos Metais;
- História: Idade Antiga (a.C e d.C), Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

### 1.1.1 A Atividade Física na Pré-História

FIGURA 1 – ATIVIDADES NA PRÉ-HISTÓRIA.



Fonte: <<https://sites.google.com/site/historiaeducacaofisica/conteudos/educacao-fisica-a-partir-dos-sistemas-ginasticos-europeus>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

A compreensão da pré-história é cercada por desafios de grandes dimensões uma vez que a inexistência de documentos escritos dificulta qualquer análise acerca

do período em questão. Entretanto diversos vestígios do homem pré-histórico colaboram para a compreensão de seu *modus vivendi*, destacando-se, ainda a colaboração de outras áreas do conhecimento, tais como Antropologia, Arqueologia, Paleontologia, Física, Química, Biologia e outras.

A sobrevivência, no meio primitivo, exigia do homem grandes adaptações ao meio ambiente. Para este homem era necessário possuir muitas habilidades físicas para garantir a subsistência. O indivíduo pré-histórico aprende naturalmente as habilidades necessárias para a caça, a pesca, a luta, a defesa, a construção, entre outros. Dentre estas habilidades podemos destacar: força, velocidade e resistência. Demonstra Oliveira (2004, p. 6) que “o homem dependia de sua força, velocidade e resistência para sobreviver. [...] No começo, ainda absolutamente nômades, a caça e a pesca eram a base da sua economia”.

Era desta forma, o homem primitivo dotado de grande resistência aeróbia, uma vez que o fato de sê-lo nômade garantia percorrer grandes distâncias buscando novas fontes de subsistência.

A prática de atividade física<sup>3</sup> na pré-história não seria intencional, ou seja, o aprimoramento das habilidades físicas se dava pela imitação e pela sua repetição, o que acabou por aperfeiçoar o corpo do homem primitivo, conforme aponta Ramos (1982, p. 16), “o homem pré-histórico [...] realizava toda sorte de exercícios naturais, praticando uma verdadeira Educação Física espontânea e ocasional”.

Porém há um segundo fenômeno a se destacar na Pré-história: se num primeiro momento o homem era totalmente nômade, dependendo de suas habilidades físicas para sobreviver, de acordo com Oliveira (2004, p. 6) “[...] posteriormente, iniciaram-se num processo de sedentarização, quando começaram a dominar as técnicas rudimentares de agricultura e domesticação dos animais”. Ainda para Oliveira, (2004, p. 6) “em qualquer um destes momentos, foi necessário o aprimoramento das habilidades físicas para a otimização de gestos e a construção de ferramentas que possibilitassem maior sucesso nas práticas de sobrevivência”.

---

<sup>3</sup> Segundo CASPERSEN et al. apud GUEDES e GUEDES (1995), atividade física é definida como qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior que em níveis de repouso.

A busca e a defesa por áreas mais produtivas geraram embates físicos, onde o sucesso dependia da qualidade física. A sedentarização gera momentos de ócio, que agora poderiam ser destinados a treinamentos físicos visando a defesa da propriedade. O ócio promovido pela sedentarização proporcionou, sobretudo a partir do período paleolítico, o surgimento de jogos utilitários.

Viver em grupo além de minimizar as dificuldades de defesa propiciou o desenvolvimento de uma trama de relações. Segundo Geertz (2008):

O aperfeiçoamento das ferramentas, a adoção da caça organizada e as práticas de reunião, o início da verdadeira organização familiar, a descoberta do fogo e, o mais importante, embora seja ainda muito difícil identificá-la em detalhe, o apoio cada vez maior sobre os sistemas de símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual) para a orientação, a comunicação e o autocontrole, tudo isso criou para o homem um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se (GEERTZ, 2008, p. 34-35).

O surgimento de grupos sociais promove o desenvolvimento de uma cultura corporal representada, sobretudo por jogos e danças ritualísticas, dentre outras práticas corporais. Ramos (1982, p. 52), ao analisar os sentidos das práticas corporais na Pré- História aponta “quatro grandes causas: a luta pela existência, os ritos e cultos, a preparação guerreira e os jogos e práticas atléticas”. No mesmo sentido, Oliveira (2004)

afirma que:

As danças representavam um papel fundamental no processo da Educação, na medida em que se faziam presentes em todos os ritos que preparavam os jovens para a vida social. Este fato evidenciava-se nas danças rituais a partir do culto, pois a religião era a única preocupação sistemática na educação primitiva (OLIVEIRA, 2004, p.7).

Desta forma, o Corpo assume a mediação entre o homem pré-histórico e o ambiente hostil em que vivia. Um Corpo intimamente ligado ao meio ambiente, buscando satisfazer as necessidades de sobrevivência, apresentando-se como a única forma de solucionar os embates da vida primitiva.

### **1.1.2 A Atividade Física na Antiguidade**

Ao contrário da Pré-história, a Antiguidade possibilita melhor compreensão da prática de atividade física uma vez que inúmeros registros acerca das mesmas foram registrados através da escrita. Entretanto, a Antiguidade tem-se tratado de um período que apresenta certa dificuldade para as pesquisas que possuem como foco a prática de atividade física, haja vista a grande maioria de documentos e escritos tratarem do Ocidente como o mundo conhecido, enfocando principalmente a civilização grega. Em nossa análise destacaremos também as sociedades orientais.

A partir deste período – a Antiguidade, a prática da atividade física estará intimamente relacionada à sociedade em voga. Seus sentidos, suas significações, seus papéis estarão sintonizados aos sistemas políticos, econômicos e sociais de suas respectivas sociedades. Entretanto, na Antiguidade não se compreende a Educação Física como uma área de conhecimento ainda estabelecida.

#### **1.1.2.1 As Civilizações Orientais e Atividade Física**

As primeiras civilizações da Antiguidade foram caracterizadas como agrícolas e mercantis localizadas no Oriente, destacaram-se as civilizações: mesopotâmica, egípcia, persa, hebraica, fenícia, chinesa e hindu. Nas Civilizações Orientais as atividades físicas, de uma maneira geral, objetivavam a preparação para a vida, neste sentido Ramos (1982, p. 18) demonstra que “na Pérsia, Índia, China, Japão e outros povos, em contraste com a prática do mundo ocidental, excepcionalmente, as atividades físicas serviam mais como meio ritual ou de preparação para a vida”. No tocante às práticas corporais, destacaram-se os chineses, hindus e egípcios, e seus métodos ginásticos primavam a objetivos militares, terapêuticos, desportivos e educacionais.

Na China a prática da atividade física apresentava finalidades terapêuticas e higiênicas, não desprezando o caráter de formação militar da atividade física. Dentre as principais atividades físicas realizadas pelos chineses destacam-se as lutas, o tiro com arco, as danças e a esgrima. Posteriormente, nota-se certo declínio na prática de

atividades físicas em função da filosofia de vida apresentada pelo Budismo, que recomendava o repouso (tranquilidade do corpo) e a meditação diária (tranquilidade mental): a filosofia da inação.

**FIGURA 2 – GUERREIROS DE TERRACOTA DE XI'AN.**



Fonte: <<http://www.vocerealmentesabia.com/2013/03/guerreiros-terracota-china-patrimonio.html>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Para os hindus, as “Leis de Manu”<sup>4</sup>, terão forte influência na prática das atividades físicas, convertendo-as numa espécie de doutrina. De acordo com as Leis de Manu, caberia ao rei ou a um Brâmane que era um sacerdote que representava a maior autoridade social.

Art. 25º Que ele descubra o que se passa no espírito dos homens, por meio dos sinais exteriores, pelo som de sua voz, a cor de sua face, seu porte, o estado de seu corpo, seus olhares e seus gestos.

Art. 26º Conforme o estado do corpo, o porte, a marcha, os gestos, as palavras, os movimentos dos olhos e da face, se advinha o trabalho interior do pensamento.

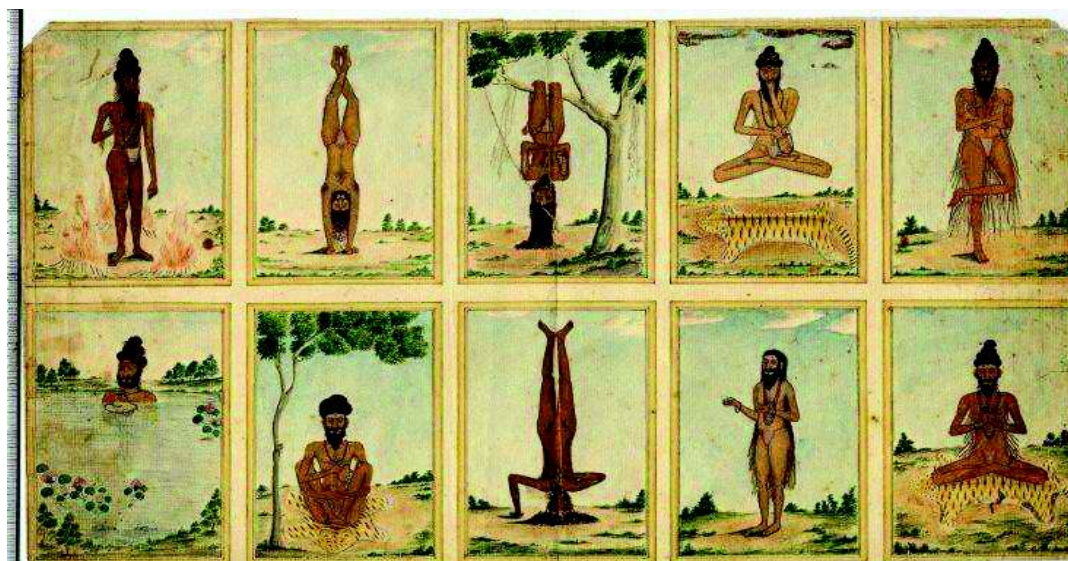
---

<sup>4</sup> As Leis de Manu são tidas como a primeira organização geral da sociedade sob a forte motivação religiosa e política. Era, portanto, uma espécie de código civil, social, religioso e político. Os hindus consideram Manu como progênie de Brahma e como o mais antigo legislador do mundo; a data de promulgação de seu Código não é certa, alguns estudiosos calculam que seja aproximadamente entre os anos 1300 e 800 a.C. As Leis podem ser consultadas na íntegra no seguinte *link*: <[https://www.laneros.com/attachments/codigo\\_-manu-pdf.111671/](https://www.laneros.com/attachments/codigo_-manu-pdf.111671/)>. Acesso em: 19 ago. 2016.



A prática de exercícios físicos<sup>5</sup> associada a práticas higiênicas foi bastante difundida entre os hindus, destacando-se como práticas mais comuns: as corridas, a equitação, a natação e as lutas. Devemos destacar que as civilizações chinesa e hindu influenciaram de forma muito evidente a massoterapia e a ginástica médica.

**FIGURA 3 – PRÁTICA DE EXERCÍCIOS CORPORAIS HINDUS.**



Fonte: < <http://www.fisionomistas.com.br/yoga-principios-filosoficos/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

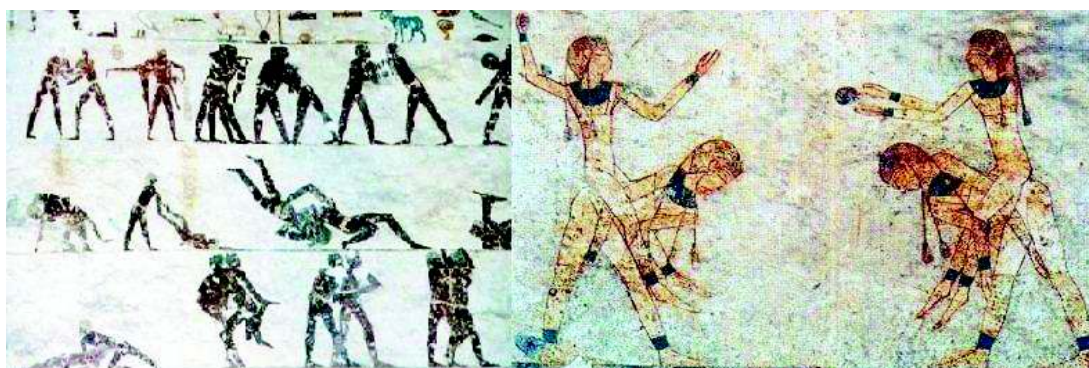
Os egípcios influenciaram muitos esportes atuais. Em seus templos, suas tumbas e em seus obeliscos encontramos registrado a prática de diversas modalidades físicas. Um detalhe importante que podemos observar no Egito Antigo é que as mulheres, tal quais os homens, dedicavam-se às práticas de atividades físicas.

Além do desenvolvimento do Corpo e da preocupação com a boa saúde, podemos encontrar na história egípcia a utilização da atividade física para a função de entretenimento. Diversas gravuras do Egito Antigo representam a prática de várias formas de atividade física, destacando-se: lançamento de dardo, hóquei, hipismo, salto

<sup>5</sup> O exercício físico é a atividade repetitiva planejada e estruturada que tem como objetivo a manutenção ou melhoria de um ou mais componentes da aptidão física. Isto é, define-se uma sequência sistematizada de movimentos de diferentes segmentos corporais, que são executados de forma planejada e coerente, segundo um determinado objetivo a atingir (CASPERSEN et al. apud GUEDES; GUEDES, 1995, p. 13). O exercício físico é uma categoria mais restritiva que atividade física

em altura, esgrima, boxe, levantamento de peso, bola com as mãos, caça, natação, ginástica, danças, tiro com arcos e outras.

**FIGURA 4 – ATIVIDADE FÍSICA NO EGITO ANTIGO.**



Fonte: <<http://www.fascinioegito.sh06.com/lutas.jpg>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Nas demais civilizações orientais os exercícios físicos buscavam, sobretudo desenvolver capacidades físicas<sup>6</sup> que pudessem ser úteis para a guerra: um soldado fisicamente treinado, de porte físico vigoroso, com a força e habilidade necessária para o manejo de armas.

Para Gonçalves (1997):

Nas civilizações orientais, as relações do homem com sua corporeidade diferem das da civilização ocidental. Com base nas tradições místicas do pensamento oriental, a experiência do corpo é vista como a chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. O conhecimento do mundo baseia-se na intuição direta da natureza das coisas, numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal e sensível (GONÇALVES, 1997, p.16).

Logo, nas civilizações orientais, apesar da presença de dicotomia, como por exemplo, o *Yin* e *Yang* chinês, o que percebemos não é a oposição entre corpo e alma, mas a independência de um sobre o outro, sem que haja hierarquização ou submissão, ao contrário da concepção ocidental de corpo e alma, onde o corpo é submisso à alma. Corpo e Alma, se interdependem e são harmônicos.

<sup>6</sup> Compreendemos como capacidades físicas todas as qualidades físicas motoras passíveis de treinamento, tais como: coordenação motora, equilíbrio, agilidade, flexibilidade, força, velocidade e resistência.

### 1.1.2.2 As Civilizações Ocidentais e a atividade física

As civilizações ocidentais brotam de uma raiz fixada na Antiguidade Clássica. Tomaremos como referência para a compreensão da Educação Física as civilizações grega e romana.

Na civilização grega percebemos, dentre diversos aspectos a prática da atividade física para fins estéticos, além do aspecto somático, valorizou-se um Corpo harmonioso, com musculatura desenvolvida e de porte esbelto. Na sociedade grega as manifestações artísticas e a prática da atividade física estavam sempre muito próximas. A atividade física era praticada por ambos os sexos, com fins específicos: mulheres esbeltas e homens vigorosos e fazia parte da primeira etapa da Escola dos Efebos, onde os jovens atenienses recebiam formação física e militar. Numa segunda etapa estes jovens recebiam uma formação voltada aos deveres e direitos do cidadão, carregada de civismo e moral religiosa, reproduzindo ideologia da *pólis*. Manacorda (2001) aponta que:

A efebria ateniense, que nasceu com a finalidade de preparar para a guerra, torna-se escola também intelectual; o ginásio, destinado aos exercícios físicos a serem praticados nus, torna-se também (e depois, sobretudo) lugar de exercitações culturais, e acolherá retores e filósofos. Os dois tipos de competição, as do corpo e as da mente andam juntas. Em seguida, paulatinamente, apesar de um período de euforia da ginástica entre os séculos II e III d.C., as exercitações intelectuais terão a prevalência e a antiga unidade entre físico e intelectual estará definitivamente perdida (MANACORDA, 2001, p. 69).

A prática da atividade física é uma constante em todos os momentos da vida cultural desta sociedade, e compreendia uma série de atividades com que visavam a perfeição do Corpo e, ainda dos valores morais, formando não só um indivíduo saudável, mas acima de tudo, virtuoso. Neste sentido, Gonçalves (1997), considera que:

A civilização ocidental, com suas raízes na Antiguidade Grega, tem em seu cerne a tendência de uma visão dualista do homem como corpo e espírito. Seu processo de desenvolvimento, realizado por meio de tensões e oscilações históricas, caracteriza-se por uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentimento, e do universal em detrimento do particular (GONÇALVES, 1997, p.16).

Enquanto em Atenas educava-se o jovem distinto e aristocrático numa atmosfera cívica: o Estado do Direito, em Esparta o jovem era submetido a uma preparação física centrada no combate e efetivamente política: o Estado do Dever.

**FIGURA 5 – A FORMAÇÃO ATENIENSE: O CIDADÃO**



Fonte: <<http://olympic.tj/olimpiyskie-igry.html>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

**FIGURA 6 – A FORMAÇÃO ESPARTANA: O SOLDADO.**



Fonte: <<https://brothersonline.wordpress.com/2010/11/26/o-segredo-dos-espartanos/>>. Acesso em: 22 fev. 2017



Com a decadência da civilização grega marcada, sobretudo pela dominação dos romanos, há um sensível declínio dos valores físicos e estéticos. Os romanos herdaram a cultura grega, entretanto para estes as manifestações corporais eram práticas e utilitárias. Vejamos o exemplo da prática da ginástica: o grego buscava atingir a perfeição do Corpo ao mesmo tempo em que se desenvolviam os valores morais, já para o romano a ginástica visava alcançar um modelo, uma espécie de protótipo, do Corpo másculo e viril para uma função definida. Foi a Grécia o berço dos Jogos Olímpicos, disputados durante quase 12 séculos (776 a. C-393 d. C), o que demonstra a importância da atividade física para esta sociedade. No entendimento de Oliveira (2004) a princípio estes jogos eram associados a jogos fúnebres, em celebração a falecidos e, posteriormente tornam-se grandiosos, com a participação de toda a sociedade, bem além de festas populares, celebrando os deuses através das competições atléticas.

**FIGURA 7 – OS GLADIADORES ROMANOS.**



Fonte: <<https://blog.cancaonova.com/hpv/tag/romanos/>>. Acesso em: 23 de fev. 2017

Na Roma Antiga a prática da atividade física apresenta uma intencionalidade bem específica: a expansão do Império Romano, em outras palavras, com fins militares, pura e simples. Não se pode deixar de destacar os aspectos higienista e terapêutico, também presentes na caracterização da atividade física romana. Posteriormente, uma nova funcionalidade foi atribuída: a formação do gladiador, que deverá apresentar habilidade e resistência necessária para sobreviver aos violentos e mortais combates nas arenas.

Na Antiguidade Clássica o Corpo ocupava discussões juntamente com a ética e a política, tendo destaque nas discussões de Sócrates, Platão e de Aristóteles. Para Moreira (1996) Sócrates defendia uma visão integral do homem, considerando corpo e alma igualmente importantes para a interação com o mundo, enquanto que Platão apresentava ideias dicotômicas, de Corpo e alma separados, um mundo sensível e outro inteligível, apontando o Corpo como meramente uma espécie de prisão da alma. No *Fédon*, Platão (1999) já indicava a necessidade de afastar a alma do Corpo, uma vez que este a induziria ao erro. Os desejos, os sentidos, as paixões não contribuiriam para o bom raciocínio, sendo o corpo uma fonte de ilusões ou de tolices.

Carmo Junior (2005) aponta que para Aristóteles as ações humanas eram executadas em conjunto, Corpo e alma, todas num processo contínuo de realização, se aproximando mais das ideias socráticas:

O corpo e a alma são componentes do princípio vital que anima os homens. A alma é a forma do corpo natural, orgânico e biológico anunciado pelo logos; em resposta, há o corpo que se move, sente e articula-se com o mundo, e dessa articulação surge a lógica do ser (CARMO JÚNIOR, 2005,p.41).

O Corpo fora extremamente valorado pelo Estado, sobretudo sua capacidade atlética, sua saúde e até sua fertilidade. Esta valoração pode ser percebida na própria Paidéia<sup>7</sup>, que dentre suas rotinas estabelecia horários especiais para cuidados do Corpo. Os espartanos também dedicam atenção especial ao Corpo,

---

<sup>7</sup> Paidéia é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de paidos (pedós) - criança) significava simplesmente "criação dos meninos", ou seja, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais. Será na mesma Grécia que se inicia um modelo de educação com um sentido relativamente semelhante ao que se utiliza hoje.

que estabelecia como ideal o Corpo saudável e belo. Interessante notar que, neste contexto histórico, o recorte de classe social indicava o objetivo que se esperava do Corpo: para nobres o trato com o Corpo se referia às noções de saúde e beleza enquanto que, para os menos abastados, objetivava-se a preparação de um Corpo forte para as batalhas.

### **1.1.3 A Atividade Física na Idade Média**

A queda do Império Romano, dando início ao período conhecido como Idade Média, trará marcas profundas no que se refere à prática de atividades físicas. Este período é marcado pelo apogeu do Cristianismo que, através de dogmas e de seu poder de informação, manteve um rigoroso controle sobre a população nos mais diversos aspectos.

Enquanto a Igreja Católica valorizava os aspectos espirituais, percebia-se em suas pregações uma expressa condenação dos desejos corporais. Os medievais estavam submetidos a rígidos códigos de ordem, ao mesmo tempo em que sua sociedade era baseada em castas sociais sem qualquer possibilidade de ascensão social. Trata-se de um período fortemente influenciado pelo dualismo da Antiguidade Clássica: Corpo x alma. Essa abstração do Cristianismo resultará num total desprezo pelo Corpo, levando a prática de atividade física a ser utilizada somente na formação militar, que objetivava a luta nas Cruzadas empreendidas pela Igreja Católica, sendo totalmente inexpressiva para aqueles fora deste contingente.

Para os nobres algumas práticas físicas eram reservadas: a esgrima e a equitação. Estas modalidades eram praticadas em função da participação nos Torneios e nas Justas<sup>8</sup>. Outras atividades também eram praticadas no período, tais como: o arco e flecha, corridas, lutas, saltos, marcha, corridas e atividades com bolas (chamadas de pelotas) e raquetes.

---

<sup>8</sup> No Torneio, havia a presença de duas equipes que se encontravam, assim como em um campo aberto de batalha, tratava-se de uma competição geral. Já a Justa se referia a um combate simples, ou seja, um cavaleiro contra o outro, os cavaleiros que competiam na Justa poderiam pertencer a uma equipe de Torneio. O Torneio era mais violento que a Justa, em função de um número maior de competidores competindo ao mesmo tempo.

A moral relacionada ao Corpo, quase inexistente na Antiguidade Clássica, é fortemente presente na vida dos medievais. A concepção teocêntrica, agora, determina relacionamentos interpessoais, a vida familiar, a moda, e prega renúncia tanto aos bens materiais quanto aos prazeres, conduzindo desta forma o homem à salvação. O controle da sociedade se inicia pelo Corpo. As práticas corporais são substituídas pela mortificação da carne. O Corpo necessita ser castigado uma vez que o mesmo é perverso.

É importante destacar que tal rigor em relação ao Corpo irá permear toda a cultura ocidental, tendo o cristianismo como via de expansão, sendo Santo Agostinho (1996) sua principal referência. Destacamos as *Confissões*, onde o pessimismo ante o Corpo é transparecido. A partir daí surge a mentalidade ascética, onde o Corpo deve ser submisso à perfeição da alma.

No que se refere às questões de gênero apresenta-se o corpo feminino altamente diabolizado:

Um outro exemplo de percepção do corpo no final da Idade Média (dos sécs. XIV a meados de XVIII) está nos 'processos de bruxaria', foram mortas e reprimidas milhares de mulheres. A ideia central da bruxaria era a de que o demônio procurava fazer mal aos homens para se apropriar das suas almas. E isto era feito essencialmente através do corpo e esse domínio seria efetuado através da sexualidade. Pela sexualidade o demônio apropriava-se primeiro do corpo e depois da alma do homem. Como as mulheres estão ligadas essencialmente à sexualidade, e "porque nasceram de uma costela de Adão", nenhuma mulher poderia ser correta, elas tornavam-se 'agentes do demônio' (feiticeiras). (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p 27).

Nesse longo período de "caça às bruxas" qualquer mulher poderia ser condenada segundo as regras do *Malleus Maleficarum*, uma espécie de código, com regras cruéis que servia para justificar verdadeiros genocídios de "bárbaros".

Le Goff e Truong (2006) demonstram como o Corpo era compreendido no Ocidente Medieval:

O corpo é separado entre as partes nobres (a cabeça, o coração) e ignóbeis (o ventre, as mãos, o sexo). Ele dispõe de filtros que podem servir para distinguir o bem do mal: olhos, orelhas e boca. A cabeça está do lado do espírito; o ventre, do lado da carne. Ora, o riso vem do ventre, isto é, de uma parte má do corpo [não sendo, por isso, visto



com bons olhos pelos teólogos e, conseqüentemente, pela sociedade] (GOFF; TRUONG, 2006, p. 76).

As expectativas humanas eram marcadas pelo respeito às regras. O nú era permanentemente vigiado, bem como outros aspectos ligados ao Corpo, como, por exemplo, a própria alimentação ou ainda as práticas corporais e até mesmo o sexo. A conduta a ser seguida era rigidamente determinada e não se limitavam aos membros da sociedade, serviam ainda para a definição de espaços de convivência social.

#### 1.1.4 A Atividade Física na Modernidade

A Idade Moderna, também denominada por Modernidade, tem seu início convencionalizado com a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos. Marca o início de uma espécie de reconciliação da atividade física com o homem. Fortemente marcada pelo Humanismo, o que fará com que a atividade física seja compreendida como agente de educação, uma vez que aproximavam o homem da vida. Neste período a Educação Física dará largos passos em busca de seu reconhecimento. Destacamos as discussões de aspecto pedagógico propostas por Calvino, a influência de Jean- Jacques Rousseau nos métodos de Educação Física, a pedagogia experimental de Pestalozzi que realiza incursões na metodologia da Educação Física orientando, através de parâmetros médicos, a ginástica para fins de correção postural. De acordo com Oliveira (2004, p. 39), “nesse período podemos encontrar os reais precursores de uma Educação Física que se firmaria no horizonte pedagógico do século seguinte”.

A Idade Moderna proporcionou à ginástica uma sistematização que, posteriormente, refletirá no surgimento de grandes escolas. Ramos (1982) destaca as expressivas contribuições de Guts Muths<sup>9</sup> (1759-1839), para a Educação Física, que

---

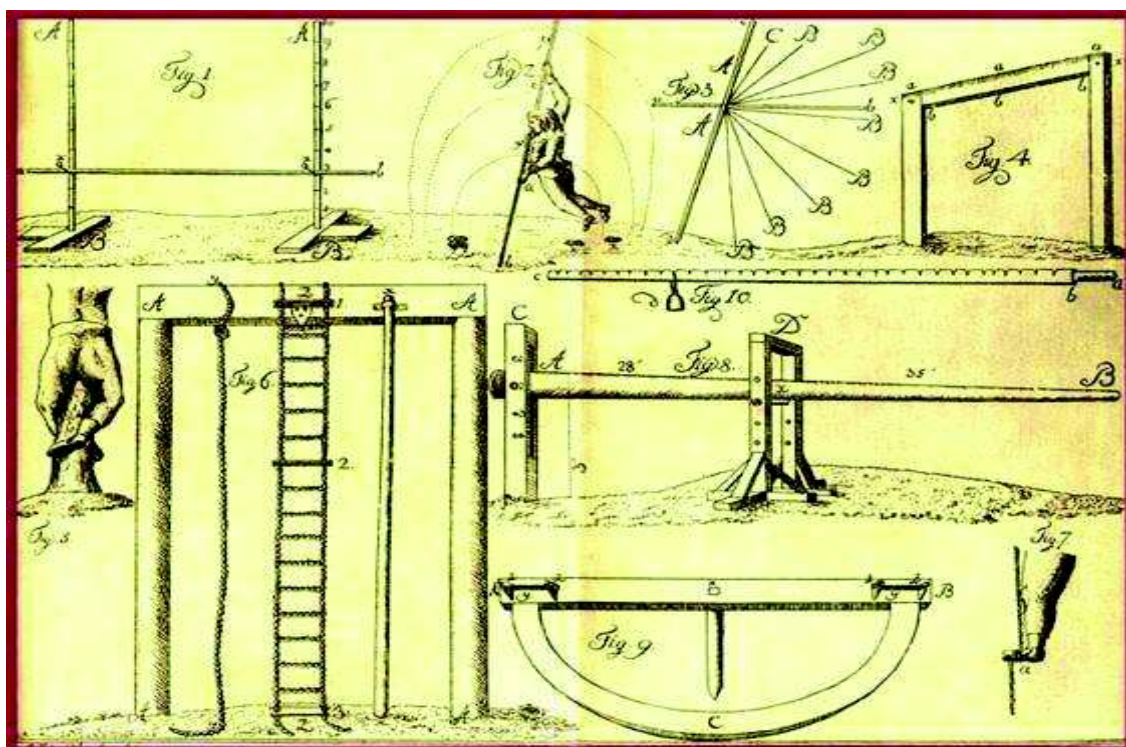
<sup>9</sup> Em 1785, Guts Muths inicia seus trabalhos no *Philantropinum* de Schnepfenthal, onde passaria a ser responsável pelos exercícios físicos diários dos alunos, cargo que ocuparia até o fim de sua carreira, em 1839. Em 1793 publica *Ginástica para a juventude*, livro que, dividido em duas partes, traz inicialmente uma análise sobre o sistema educacional vigente na Alemanha e a sociedade em que estava inserido, assim como uma intensa argumentação sobre a necessidade dos exercícios físicos como meio para recuperar uma sociedade que se encontrava entorpecida pela imobilidade. É apenas na segunda parte que ele se dedica à descrição de sua ginástica, dividida em três elementos: exercícios ginásticos propriamente ditos, trabalhos manuais e jogos, que seriam descritos em *Jogos para o exercício e a recuperação do corpo e do espírito*, publicado três anos depois. (QUITZAL, 2015).

em seu livro *Gymnastic fur Jugend*<sup>10</sup>, descreve exercícios físicos seriados que proporcionariam o desenvolvimento individual do homem.

A passagem do período medieval para a Renascença traz uma nova concepção de Corpo. A liberdade do homem é a preocupação do momento. O desenvolvimento do pensamento científico favorece estudos sobre o Corpo, que é redescoberto. Os sentidos, os prazeres, as paixões são despertadas. O homem é o centro de todas as coisas.

A ideia de ser humano desperto para o tato, a visão, a audição, o olfato, o sabor, o movimento, como um contato natural até então expropriado do ser, escapa da vigilância da Igreja. As cores, os sons e as formas rompem o estigmado corpo encarcerado pela motivação religiosa (CARMO JUNIOR, 2005, p 68).

**FIGURA 8 – MÉTODO GINÁSTICO DE GUTS MUTHS.**



Fonte: Disponível em: < <http://www.rbceonline.org.br/en/da-ginastica-juventude-a-ginastica/articulo/S0101328915000293/>>. Acesso em: 23 de fev. 2017.

<sup>10</sup> Ginástica para a Juventude.

Entretanto essa liberalidade do Corpo não é sinônimo de liberdade plena. O dualismo clássico é retomado na modernidade e recebe grande destaque com o filósofo Descartes (1996), concebe o Corpo como uma máquina fragmentada manipulada como instrumento de poder político e econômico. Para Barbosa, Matos e Costa (2011):

O homem era constituído por duas substâncias: uma pensante, a alma, a razão e outra material, o corpo, como algo completamente distinto da alma. Mesmo se já se pensasse o ser humano como constituído por um corpo físico e uma outra parte subjetiva, a partir de Descartes essa divisão foi realmente instituída e o físico passou a estar ao serviço da razão. De fato, no século XVIII, também os ideais iluministas acabaram por acentuar a depreciação do corpo, dissociando-o da alma, retomando a dicotomia corpo-alma, arquitetada na antiguidade clássica. O pensamento iluminista negou a vivência sensorial e corporal, atribuindo ao corpo um plano inferior. Paralelamente, as necessidades de manipulação e domínio do corpo concorreram para a delimitação do Homem como ser moldável e passível de exploração. O corpo passa a servir a razão (BARBOSA, MATOS E COSTA, 2011, p. 28).

O Corpo torna-se previsível e controlável. De fato uma máquina cartesiana. Uma espécie de objeto técnico totalmente operável. Servindo à razão. O desenvolvimento técnico-industrial do período desenvolve técnicas e práticas sobre o Corpo e, por conseguinte aumenta-se a longevidade. É neste período que irá emergir a concepção de dois sexos, redefine-se a natureza feminina, com seu Corpo totalmente diferente do masculino. Criam-se identidades sexuais e isso implicará em diversas questões sociais, culturais e políticas.

Para Rosário (2006), os séculos XVIII e XIX estruturaram modelos de percepções diferenciadas para o Corpo masculino e para o Corpo feminino. Ao homem um perfil de dominação, detentor da razão, e à mulher a exterioridade, a preocupação com a beleza, a maternidade, o objeto de prazer.

### 1.1.5 A Educação Física na Idade Contemporânea

Com a Revolução Francesa, ocorrida em 1789, convencionou-se, a partir daí até os dias atuais, chamar o tempo histórico de Idade Contemporânea. Este é um período onde profundas transformações marcam a organização social, devendo ser destacados, ainda, uma série de conflitos de amplitude mundial. Para a Educação Física, é na Idade Contemporânea que será regulado sistemas de natureza pedagógica.

Após o ano de 1800, diversificadas formas sistematizadas de lidar com o exercício físico, vão surgindo por várias regiões europeias. Serão designadas de métodos ou escolas ginásticas, destacando-se os quatro primeiros países a sistematizarem seus métodos: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Em linhas gerais, apesar de suas particularidades, o método alemão, o método sueco, o método francês e o método inglês, objetivam fins em comum: eugenia, promoção de saúde, desenvolvimento de capacidades físicas para o combate ou para o trabalho e, ainda, desenvolvimento da moral.

No método alemão, além dos objetivos supracitados, fica muito evidente o aspecto de defesa da pátria através dos ideais nacionalistas, promovendo a ideia de que a unidade nacional só seria mantida através indivíduos fortes e saudáveis, construídos por uma ginástica a partir de bases científicas, como a anatomia, a fisiologia e a biologia.

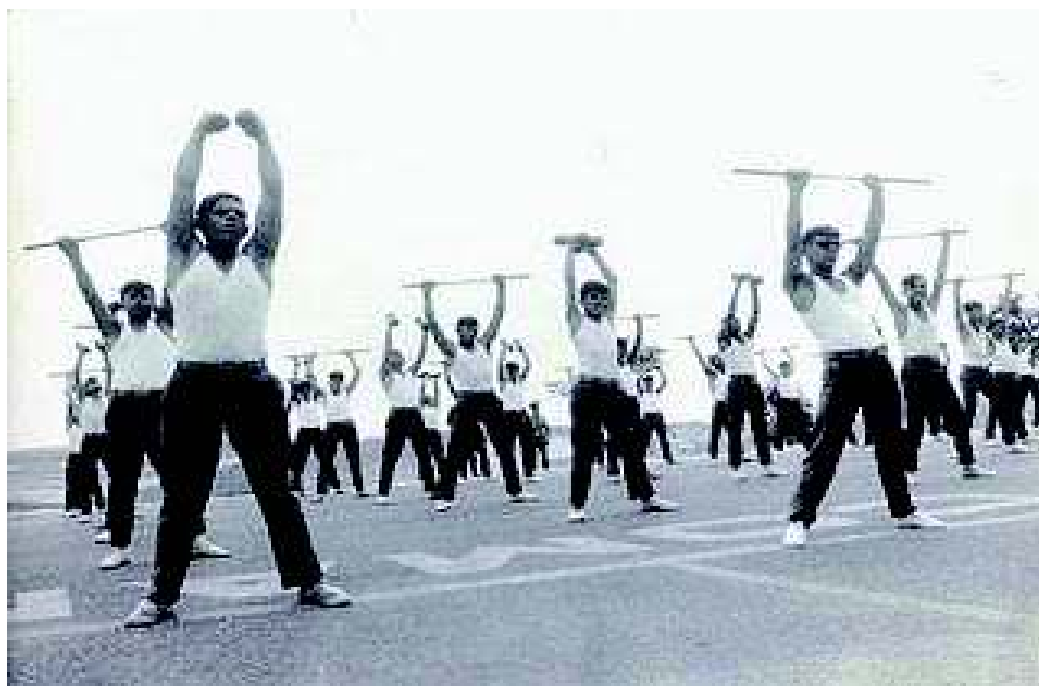
O que podemos perceber no método alemão é que a ginástica ministrada nas escolas compreendia o aluno tal qual um soldado em treinamento. A ginástica se baseava numa teoria idealista e individualista, proporcionando para força-tarefa para a defesa do Estado Alemão.

Destacam-se no método alemão Ludwing Jahn (1778-1852) introdutor da ginástica militar ao currículo escolar, e inventor de aparelhos utilizados na ginástica olímpica: barra fixa, paralelas e o cavalo; e também Adolf Spiess (1810-1858) responsável por implantar a Educação Física nas escolas da Alemanha.

O método sueco, criado por Pehr Henriq Ling (1776-1839), que funda o Instituto

Real e Central de Ginástica na cidade de Estocolmo, objetivava atender um número maior de praticantes de exercício físico - massificação, tendo por base as escolas. Ele se baseia na anatomia e na fisiologia, e era mais voltado a fins terapêuticos, buscando a máxima eficiência funcional dos órgãos corpóreos e, ainda melhora da mobilidade articular e funcionalidade dos músculos. Este método influencia boa parte da Europa Central e Ocidental. Pehr Ling sempre exaltou a importância do exercício físico utilizando pontos de apoio, como por exemplo, o banco sueco e o espaldar, o Corpo deveria exercitar-se e não ser instrumento de exercício.

**FIGURA 9 – GINÁSTICA BASEADA NO MÉTODO SUECO.**



Fonte: <<http://ginasticasueca.zip.net/>>. Acesso em: 23 de fev. 2017.

A Educação Física inglesa será a responsável pela origem do esporte moderno institucionalizado com regras e formato definido. A filosofia nacionalista não influencia de forma direta a Educação Física inglesa, o que a faz ter um desenvolvimento diferenciado do restante da Europa. Este método tinha como objetivo o desenvolvimento psíquico e físico, a moral (fortemente desenvolvida pelo respeito às regras), e social. Para a Educação Física atual, o método inglês será o responsável

pelo estabelecimento do movimento esportivo, cabendo à Inglaterra o pioneirismo na divulgação do esporte entre os trabalhadores da indústria. Ao contrário de outros métodos, a ginástica foi pouco difundida, sendo de fato, o esporte o meio para a promoção da educação, através de Thomas Arnold (1795 -1842).

**FIGURA 10 – ATIVIDADE FÍSICA NO MÉTODO INGLÊS.**



Fonte: <<https://www.emaze.com/@ACFZFFWR/Escola%C2%A0Inglesa-de-Gin%C3%A1stica>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

O método francês, fundado por Francisco Amoros Y Ondeano (1770-1848) fundamentado nas ciências médicas, traz por novidade o embasamento em leis físicas, em especial da Mecânica. Neste método os exercícios físicos objetivam a preparação para a guerra, numa perspectiva militar e ainda, buscava desenvolver capacidades físicas voltadas para a força de trabalho. Amoros desenvolve a chamada ginástica civil, onde a população praticaria um treinamento assemelhado ao dos militares, efetivando a formação de um indivíduo completo e universal.

Muitas séries de exercícios físicos desenvolvidas pelo método francês são utilizadas nos dias atuais. O método francês era constituído por dezessete itens constituindo um grupo de exercícios elementares também chamados de movimentos graduados cujo objetivo era o alcance de resistência à fadiga, envoltos em direcionamentos morais. Este grupo de exercícios incluía o ato de andar e correr em

diferentes níveis de intensidade; o saltar em variadas profundidades, extensões e alturas; a transposição de barreiras; o equilíbrio em traves fixas; diversas modalidades de lutas; suspensões pelos membros superiores; subidas com auxílio de cordas; a suspensão pelos braços; a esgrima, dentre outros.

**FIGURA 11 – ATIVIDADE FÍSICA NO MÉTODO FRANCÊS.**



Fonte: <<https://www.notrefamille.com/>>. Acesso em: 23 de fev. 2017.

Observando este contexto contemporâneo podemos visualizar claramente as tendências que a Educação Física apresentou: Higienista/Eugenista, com a valorização de indivíduos saudáveis, visando uma raça apurada; Militarista, valorizando a formação de um Corpo forte para o combate; Tecnicista, com o Corpo do indivíduo compreendido como uma máquina, que pode ser programado para maior produtividade, rapidez e baixo consumo energético; e ainda, a Esportivização, como uma Educação Física voltada para o esporte de alto rendimento. Destacamos, entretanto, que a partir do século XX surgiram novas tendências visando uma Educação Física transformadora, às quais serão discutidas posteriormente.

O século XX é marcado pela comunicação de massa. A contemporaneidade e seus avanços científicos e tecnológicos associados à onda globalizante influenciam o



*modus vivendi* atual, e logicamente a concepção de Corpo predominantemente advinda da indústria cultural. Segundo Garcia (2005):

O Corpo surge na atualidade como tema de profundas (trans/de) formações, e provoca aguçado destempero. Do natural ao artificial, do úmido ao seco, da matéria ao espírito, do orgânico ao maquínico, o debate a respeito do Corpo parece ser tema efervescente, sobretudo pela complexidade tenaz que se expõe no contemporâneo. Presenciam-se as (trans/de) formações do Corpo e, com elas instauram-se “novas/outras” mediações entre o cuidar da aparência física e de sua representação sociocultural. Não nos cabe julgar os artifícios de (trans/de)formação do Corpo, apenas reconsiderá-los como prática discursiva na ordem da espetacularização corpórea. Privilegia-se a aparência como condição fundamental à sociabilidade da cultura contemporânea (GARCIA, 2005, p.14).

O Corpo salta de suas representações na pintura renascentista para a reprodução em série na fotografia, na televisão, no cinema e na internet, dentre tantas outras possibilidades. As grandes matronas são substituídas por rostos jovens, protótipos de um novo modelo de beleza. Estabelece-se um modelo de Corpo difundido pelas mídias eletrônicas: musculoso e sarado. Embora este modelo corporal se restrinja a uma parcela muito pequena da sociedade, será ele que prevalecerá para todos, independente de classe, de raça, ou de gênero.

Para Goldenberg (2002), o século XXI glorifica o Corpo através de sua exposição de caráter fundamentalmente estético. Mostramos o que antes era escondido. Mas não é qualquer Corpo que pode ser mostrado, existem regras e se não nos enquadrarmos em tais regras devemos buscar transformar esse corpo e para isso existe toda uma “indústria de corpo” à nossa disposição: academias, revistas, clínicas, tratamentos, moda, spas, pessoais, etc. A grande característica da contemporaneidade é a fragmentação do Corpo, para sua reconstrução, sua metamorfose.

## **1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: suas raízes**

As raízes da Educação Física no Brasil são efetivamente européias, sobretudo a partir do século XIX. As transformações da sociedade européia, advindas da Revolução Francesa virão carregadas de anseios de higienização e, desta forma, o



pensamento médico influenciará os rumos da Educação Física Escolar. Neste mesmo contexto Herold Junior (2008), afirma que:

O século XIX para a história da educação é de extrema relevância. Afinal, é nele que os ideais educativos debatidos no interior da Revolução Francesa são efetivados nos sistemas nacionais de ensino. Obviamente, concatenados com os novos desafios enfrentados pela sociedade, sobretudo após 1848, esses ideais e a sua concretização fizeram com que o pensamento pedagógico passasse por reestruturações importantes para que fossem atendidas às diretrizes postas pelo debate mais amplo (HEROLD JÚNIOR, 2008, p. 87).

A consequência deste contexto será uma Educação Física Escolar, desenraizada do contexto histórico, com fortes tendências biologicistas. A partir do Renascimento a Ginástica se converte numa disciplina obrigatória nos currículos europeus das escolas públicas, fortemente marcada por valores morais e cívicos. Aponta Herold Júnior (2008):

Na escola pública, a educação corporal, retomada desde o Renascimento, converte-se em disciplina obrigatória, revestida da mesma moralidade que as demais. Se a escola era defendida como o local responsável por fomentar os valores sociais, indispensáveis ao restabelecimento da ordem perdida na crise, a educação do corpo deveria adequar-se a esse projeto (HEROLD JÚNIOR, 2008, p. 87).

Para Herold Junior (2008), a Alemanha e a França se destacaram na criação de seus sistemas nacionais de ensino. E, no caso da Alemanha, surgiram diversas críticas quanto à implantação do método alemão nas aulas de Ginástica, uma vez que “o desenvolvimento descomunal da força, velocidade e resistência não se coadunava com as finalidades propostas à Educação Física na escola pública” (HEROLD JUNIOR, 2008, p, 95). A Educação Física Escolar implantada nos primórdios do Brasil imperial recebeu forte influência do modelo ginástico alemão.

### 1.2.1 A Educação Física no Império Brasileiro: higienização e eugeniização

Assim como na Europa, a Educação Física no Brasil se inicia carregada pelos ideais de civismo e moral, dentro de um objetivo específico de instruir e educar. Para Castellani Filho (2013) a Educação Física brasileira teve suas origens marcadas pela influência das instituições militares buscando forjar um indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país.

Ainda, no entendimento de Castellani Filho (2013), esta associação da Educação Física à educação do físico e da saúde corporal não foi exclusivamente militar, mas com grande influência da medicina. A Educação Física, em suas bases, no Brasil, ganha um contorno higienista.

Castellani Filho (2013) destaca as pesquisas realizadas pelo professor Inezil Penna Marinho<sup>11</sup>, que demonstrou a relevância da Educação Física nas pesquisas médicas do Colégio do Rio de Janeiro (a então faculdade de medicina). Este mesmo direcionamento da Educação Física já acontecia na Europa, um século antes (XVIII), sendo aqui um reflexo do que há algum tempo acontecia no Velho Mundo.

O ano de 1851 ficou marcado para a história da Educação Física Brasileira em função da publicação da Lei 630/1851<sup>12</sup>, compreendida como uma das primeiras tentativas de regulamentação legal da prática de atividade física, chamada neste momento histórico de Ginástica, nas escolas do Império. Como já mencionado, tal implantação foi respaldada pelo corpo médico da época (higienismo), desencadeando fortes aspectos eugenista, em função da elevada miscigenação na população brasileira, e a necessidade da elite brasileira se auto firmar enquanto padrão europeu.

Destacamos que a implantação da Ginástica nas escolas do Brasil imperial não se deu de maneira harmônica, tendo enfrentado resistência da elite imperial, que associava a prática do exercício físico ao trabalho escravo. Desta forma, “ao

---

<sup>11</sup> Inezil Penna Marinho publica em 1952, *História da Educação Física e dos desportos no Brasil*.

<sup>12</sup> Esta Lei ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz, é reconhecida como sendo a primeira sistematização oficial das instituições escolares primária e secundária no império brasileiro. Foi coordenada pelo ministro do Império do Gabinete da Conciliação, Luís Pedreira do Couto Ferraz.

externarem os pais o 'ideal' de educação que almejavam a seus filhos, influíam na forma de organização escolar, na definição das linhas pedagógicas a serem adotadas" (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 35).

Somente três anos após a Reforma Couto Ferraz, já no ano de 1854, a Educação Física, ainda chamada de Ginástica, será vista como um componente curricular obrigatório, com a criação da cadeira de Ginástica no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Com a implantação da Ginástica nas escolas do império, esta assume de fato seu caráter higienista e eugenista, conforme nos demonstra Soares (1994):

Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegia em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX (SOARES, 1994, p. 71).

Deste modo, também Castellani Filho (2013), demonstra que esta concepção higienista da Educação Física, que buscava criar um Corpo saudável, robusto e organicamente harmonioso oposto ao Corpo relapso, flácido e doente do homem colonial e, além, acaba por criar um protótipo corporal representativo de uma classe e de uma raça, reafirmando racismo e preconceitos sociais.

No ano de 1882, Rui Barbosa através de Parecer ao Projeto 224, concede aos professores de Ginástica equiparação aos professores das demais disciplinas, incluindo as aulas de Ginástica nos programas escolares em horários diferentes do recreio escolar e das demais aulas do programa de ensino.

O ato de Rui Barbosa será compreendido ao analisarmos o contexto histórico, econômico e social do Brasil no período em questão: Um lento ingresso ao modo de produção capitalista, sendo necessário ir adequando a força de trabalho às necessidades da nova ordem e, ainda, uma progressiva urbanização, onde as cidades não estavam preparadas para enfrentar uma série de problemas advindos da mesma, tais como: miséria, saneamento, epidemias, etc.

Além da tendência higienista, é possível perceber no Parecer de Rui Barbosa outra tendência de Ginástica Escolar, a de constituição de um homem forte

como condição de uma nação forte, vejamos um trecho do Parecer de Rui Barbosa (1947), ao Projeto 224/1882:

Com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o *quantum* de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie. (BARBOSA, 1947, p.80).

À medida que adentrava-se nas instituições de ensino brasileiras, promovendo saúde, educação moral e higiene física, a Educação Física assumia, discretamente, uma tendência militarista caracterizada pela otimização da força e o poderio de sua população.

Portanto, foram essas ideias higienistas e eugênicas, de natureza médica, as defendidas pelos educadores para a implantação da ginástica nas escolas do século XIX e início do século XX no Brasil, sua grande consequência foi a redução da Educação Física para a educação do físico, através de um processo de biologização da Educação Física.

### **1.2.2 A Militarização da Educação Física Escolar no Brasil**

A partir do governo de Getúlio Vargas, no início do século XX, a Educação Física notadamente assume um perfil militarista, centrada no respeito aos valores, à ética e à moral, o que na verdade representava um projeto de eugenia e de preparação para defesa do país.

A Educação Física Escolar do período ficou conhecida como Educação Física militarista, permeada por práticas corporais oriundas da tendência higienista, porém focadas não na saúde do indivíduo, mas além, ou seja na saúde da pátria conforme aponta Ghiraldelli Júnior (1994, p. 27), “a saúde dos indivíduos e a saúde pública, presentes na Educação Física Higienista de inspiração liberal, são relegadas em detrimento da ‘saúde da Pátria’”. Este projeto compreendia o aluno como um indivíduo que necessitava de formação para se tornar um cidadão-soldado.

Ao analisarmos a situação política mundial neste período percebemos um contexto significativo para a implantação deste modelo de Educação Física no Brasil, vejamos: os regimes nazista e fascista na Europa, ditaduras implantadas na América

do Sul (Uruguai e Chile), portanto de acordo com Castellani Filho (2013, p. 82) “as diretrizes ideológicas que nortearam a política educacional naquele período possuíam como substância a exaltação da nacionalidade, as críticas ao liberalismo, o anticomunismo e a valorização do ensino profissional”. Tínhamos, portanto, a ideologia, espaço e o tempo propícios para a implementação de uma Educação Física militar no Brasil idealizada pela ditadura do Estado Novo.

Como resultado desta nova concepção de Educação Física, apresenta-se nas escolas os chamados instrutores, em sua maior parte oriundos de São Paulo e do Rio de Janeiro, formados em instituições militares, como assim demonstra o Coletivo de Autores (1992, p. 53): “As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia”.

A escola é, então, ajustada para reproduzir a ideologia dominante, destacando-se a ênfase dada ao civismo e à Educação Física, que oficializa o método ginástico francês – influenciado pelo militarismo e positivismo - como referência para a Educação Física Escolar no Brasil objetivando o fortalecimento do Corpo físico e o desenvolvimento do espírito cívico pela pátria.

Há desta forma, uma popularização das práticas dos quartéis para a sociedade civil. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1994), tínhamos três tipos de aulas de Educação Física no período em questão: a prática de esporte (para os mais aptos); uma Educação Física secundária (para os menos aptos do sexo masculino) e a Educação Física feminina.

Portanto, o que marcará este período na Educação Física Escolar brasileira será a militarização do Corpo, construindo corpos dóceis e adestrados e subordinados a um Estado autoritário, seja por fins eugenistas, econômicos ou cívicos, desenvolvendo no educando ideais de superioridade, disciplina e obediência.

### **1.2.3 A Esportivização da Educação Física Escolar**

Esta tendência da Educação Física Escolar, segundo a historiografia da Educação Física, será originada após a segunda grande guerra mundial, na década de 1950, resultante de um novo contexto socioeconômico, como aponta Ghiraldelli

Júnior (1994, p. 78): “gradativamente, a partir do final da II Grande Guerra Mundial, as explicações fundamentalmente psicológicas ou raciais da vida brasileira são substituídas por explicações mais econômicas”.

Um fator importante deste período é a formação de grandes centros urbanos – metrópoles, bem como o desenvolvimento de outras capitais menores, associando paralelamente a isto, um largo desenvolvimento dos meios de comunicação, o que implicará diretamente na esportivização da Educação Física Escolar. Utilizar o termo esportivização se referirá a dar exclusividade ao esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, o que por sua vez trará novas formas de organização da Educação Física Escolar.

Neste período a Educação Física torna-se componente obrigatório em todas as modalidades de ensino, gerando muitas oportunidades de trabalho para professores que, por relações históricas e sociais, acabam por legitimar e alinhar-se ao governo ditatorial brasileiro. Coube desta forma a estes profissionais assumirem o esporte de rendimento como objeto da Educação Física nas escolas brasileiras. O perfil destes professores era o de treinadores que deveriam reproduzir códigos e fundamentos esportivos e em momento algum houvera a preocupação em pedagogizar o esporte nas aulas de Educação Física.

Devemos destacar, conforme apontado por Valter Bracht (1992) que a esportivização da educação física escolar não se deu por acaso. A mesma foi não só pensada, mas também legitimada por diversos discursos que pregavam o esporte na escola como meio de socialização, disciplinamento, hierarquização, etc. Nota-se, desta forma, que a esportivização da educação física escolar atendia plenamente aos desejos do governo militar consolidando sua relação autoritária, representada pelo professor- treinador a uma postura de conformação e acomodação do aluno.

O movimento, utilizado pela Educação Física enquanto meio para se atingir objetivos no contexto escolar, pode se manifestar por meio do jogo, da dança, da ginástica ou do esporte, entretanto, neste período, elege-se tão somente o esporte enquanto estratégia de ensino. Foi, portanto um período marcado por princípios de rendimento e de concorrência, centrado em processos de seleção e classificação, onde os menos aptos eram considerados fracos e acabavam por serem rejeitados.

#### **1.2.4 Após 1980: da crise à tendência crítica da Educação Física Escolar**

A passagem dos anos 70 para os anos 80 traz consigo um contexto sociopolítico bastante conturbado. E seria óbvio que esse turbilhão refletisse na escola e, por conseguinte na Educação Física. Pairava no ar o anseio de contrapor à ordem vigente, aguçando a busca por alternativas pedagógicas que levassem a isto. Os sistemas pedagógicos do período colocavam a educação a serviço do poder dominante e isto precisava ser modificado de maneira urgente, pois só assim seria possível a instauração de uma nova ordem social. A Educação Física, por sua vez, enfrentava uma espécie de crise de identidade, fosse a seus pressupostos ou em seus discursos.

Tinha-se, deste modo, uma condição propícia para o surgimento de novas abordagens teórico-metodológicas para a Educação Física. Destacam-se, dentre elas a abordagem Desenvolvimentista (TANI et al., 1988); a Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1989); a Teoria Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992); a perspectiva Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1991); a abordagem da Educação Física na Perspectiva Cultural (DAOLIO, 1995).

Dentre as abordagens acima citadas destaco duas consideradas pelos intelectuais da área como críticas ou progressistas: a Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz (1991) e a Crítico Superadora do Coletivo de Autores (1992) pelo fato de questionarem o caráter alienatório da Educação Física Escolar do período e ainda proporem uma abordagem metodológica que buscasse a superação das contradições e injustiças sociais. Portanto para ser considerada crítica a Educação Física deveria promover transformação social.

Em 1991, tendo por base a fenomenologia, Elenor Kunz apresenta a abordagem Crítico-Emancipatória, demonstrando a significância do movimento humano no processo de ensino-aprendizagem. Para Kunz o movimento humano esteve presente em qualquer experiência e em todas as relações do “ser no mundo”. Sendo, pois a expressão corporal uma forma de linguagem usada pelo ser humano para relacionar-se com o meio, deste modo o individuo ao reconhecer-se no outro, torna-se sujeito.

Em 1992 foi publicado por um Coletivo de Autores o livro Metodologia do Ensino de Educação Física. Esta obra trouxe como novidade a proposta de uma abordagem denominada Crítico-Superadora, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético. Esta abordagem determina como objeto da Educação Física a Cultura Corporal, elencando como conteúdos os jogos, as danças, as lutas, a ginástica e o esporte, sendo estes conteúdos selecionados conforme sua relevância social, sendo adequados conforme as características sócio-cognitivas dos alunos.

Na abordagem Crítico-Superadora cabe ao professor orientar a leitura dos elementos constitutivos da Cultura Corporal, enquanto “práticas sociais”, cabendo ao aluno interpretar, compreender e explicar estas práticas de forma crítica. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 62), “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”.

A partir de 1996, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passa a ser ressaltada a necessidade de se articular a Educação Física às experiências dos alunos. A Educação Física deveria se relacionar à problemática da sociedade brasileira, cumprindo o papel de ser integralizadora entre o indivíduo e a Cultura Corporal. Portanto cabe à Educação Física um importante papel: favorecer o desenvolvimento da autonomia. Desta forma, notou-se que ao longo da história de seu desenvolvimento no Brasil a Educação Física, a partir de mudanças da sociedade assume um papel de grande importância na formação dos alunos brasileiros.



## **CAPÍTULO II - APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DO CORPO SOB OS OLHARES DA SOCIOLOGIA: contribuições de David Le Breton e Pierre Bourdieu**

“É preciso um corpo para existir no mundo, para ser incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irredutível à simples inclusão material e espacial.” (Pierre Bourdieu).

"Viver é sempre jogar seu corpo no mundo: vendo, escutando, experimentando..." (David Le Breton).

Neste capítulo nos proporemos a discutir as categorias definidas em atenção à formulação do problema e os objetivos para esta dissertação: Educação Física no Ensino Médio problematizado no capítulo anterior, e agora Corpo, *Habitus* e Violência Simbólica.

As opções teóricas escolhidas, dentre outras possíveis, circunscreveram nas contribuições dos estudos sobre o Corpo, de David Le Breton e de sua Sociologia do Corpo; os de Pierre Bourdieu para compreendermos os conceitos de *Habitus* e Violência Simbólica, sempre buscando relacionar seus pensamentos à concepção de Corpo que é reconhecida como conceito orientador desta investigação.

### **2.1 CONCEITUAÇÃO DO CORPO SOB OS OLHARES DA SOCIOLOGIA DE DAVID LE BRETON<sup>13</sup>**

Dentre os diversos estudos, em seus mais variados enfoques, voltados para a compreensão do Corpo no âmbito das Ciências Humanas nos aproximamos à perspectiva da Sociologia por entender que a mesma possibilita melhor compreendê-lo na contemporaneidade. Para Le Breton (2009):

A sociologia do corpo constitui um capítulo da sociologia especialmente dedicado à compreensão da sociedade humana como fenômeno social

---

<sup>13</sup> David Le Breton é Professor de Sociologia e Antropologia da Universidade de Strasbourg na França. Seu trabalho tem influenciado de maneira significativa os estudos sobre o Corpo e a corporeidade. É autor de uma série de obras publicadas na França e traduzidas para várias línguas em todo o mundo.

e cultural [...], objeto de representações e imaginários (LE BRETON, 2009, p.7).

Nesta perspectiva compreensiva, fenomenológica porquanto revela signos e significados, a Sociologia do Corpo se apresenta como um campo de larga amplitude, recheado de pluralidades ,indispensáveis para nossa indagação central da dissertação, o que nos assegurará o abrir de diversas possibilidades, não representando isto uma limitação. Segundo Le Breton (2012 ),

As representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa. O corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si (LE BRETON, 2012, p.18).

Na contemporaneidade, as sociedades estão vivenciando um momento de reconfigurações marcadas por mudanças sociais significativas, onde o Corpo como natureza físico-biológica assim como cultural-simbólica, tem experimentado possibilidades fantásticas de subjetivação e de individualização. O Corpo, com esta multidimensionalidade, agora é muito além de uma evidência.

Le Breton (2009) apresenta uma construção conceptual de Corpo aberto a estas possibilidades, um Corpo instituído e constituinte, capaz de exprimir sentimentos, um Corpo inscrito social e culturalmente. Incumbe-se, pois à Sociologia do Corpo compreender como ele em sua constituição e práxis, é afetado pelas mais diversas exigências e demandas sociais, e como individualmente, armazena o constructo da sociedade.

De acordo com Le Breton (2012, p. 7), “a existência do homem é corporal e este corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”. E assim no corpo serão inscritas as marcas e os reflexos não só da contemporaneidade, mas de qualquer período em que o indivíduo vivencie, onde este Corpo foi ou será modificado não só atendendo anseios individuais, mas, sobretudo os sociais. É neste sentido que Eduardo Galeano (1994) fez o seu poema “Janela Sobre o Corpo”:

A Igreja diz:  
O corpo é uma culpa.  
A Ciência diz:  
O corpo é uma máquina.  
A Publicidade diz:  
O corpo é um negócio.  
O Corpo diz:  
Eu sou uma festa. (GALEANO, 1994).

Para a compreensão do Corpo na perspectiva de Le Breton (2012), enfatiza ele, a necessidade de romper com o dualismo cartesiano, porque antes da modernidade, na sociedade feudal, se tinha um Corpo negado. Para Le Breton (2012), com o Humanismo, começa a se romper a ideia de Homem como anexo da coletividade, e a partir daí, ainda que lentamente, o Corpo ganha identidade ao se empoderar do seu direito de se individualizar. A nova fronteira que distinguirá um Homem do Outro é seu Corpo e este processo acaba por internalizar e instalar novas relações sociais.

Entretanto, há que se reconhecer que historicamente, a modernidade estabelece a intensificação do controle, da autodisciplina, muito bem caracterizado pela ética puritana norte-americana, pós-guerra civil, vindo a estabelecer conceitos de padrões de vida saudável, prática esportiva, aliando disfarçadamente a atividade física ao moralismo. A consequência disso seria a legitimação de um Corpo que permitia qualquer intervenção médica necessária. Para Le Breton (2012, p.18) “a concepção mais correntemente admitida nas sociedades ocidentais, encontra sua formulação na anatomofisiologia, isto é, no saber biomédico”. Ele afirma ainda:

A utopia do corpo; a saúde perfeita solicita um corpo, senão perfeito, pelo menos glorioso, ou seja, um corpo revisto e corrigido pelas instâncias religiosas do mundo pós-moderno, isto é, aqui, os engenheiros biológicos, médicos ou pesquisadores, que encarnam a mitologia flamejante dessa virada de século. (LE BRETON, 2012, p. 225- 226).

Torna-se relevante considerar que a contemporaneidade irá impor valores sobre o Corpo, distinções estéticas estas que estarão ligadas à juventude, à beleza, dentre outros. Nesta perspectiva, o Corpo deve ser sedutor, viril, não há espaços na sociedade para o envelhecimento e muito menos para os Corpos assimétricos, por assim dizer. O envelhecimento é estigmatizado pela representação de um Corpo que carrega física e culturalmente uma experiência de vida, de trabalho, de alegrias e de

sofrimentos. Neste contexto, pela imposição cultural por ter um corpo estético, desencadeiam simbolicamente as buscas para prolongar a vida pela intensificação da prática de atividades físicas, aderindo a dietas de moda, produtos “naturais”, utilizando-se inclusive dos diversos recursos da medicina estética, entre outros serviços oferecidos pela complexa cadeia produtiva do embelezamento. É como se envelhecer significasse demonstrar o quanto a sociedade é precária e a culpa fosse do indivíduo que, apesar de recursos oferecidos pelo mercado, permite o avanço dos sinais do tempo sobre seu Corpo.

Em entrevista concedida, David Le Breton (2011) afirma que o corpo, sobretudo o feminino, e de classes menos favorecidas, é uma espécie de capital para muitas mulheres e em especial para as mulheres da América Latina. Segundo Le Breton (2011),

O corpo é um capital, o único capital de muitas mulheres, e também daquelas que irão praticar a cirurgia estética, sobretudo nos seios. Até mesmo no resto do corpo. Aqui vejo bem profunda a influência da cultura americana. Conhecemos na literatura americana vários livros sobre a tirania desse modelo de mulher americana, e a obsessão das feministas contra isso, por exemplo. E esse modelo vem para o Brasil e embarca entre as mulheres da classe social pobre e também de classe média. E para as mulheres de classe pobre é a única possibilidade de ascender. Vemos isso igualmente em outros países. O corpo é um capital! Pode se observar isso também na Colômbia, no Chile, na Argentina. É um problema na América Latina. O corpo é a única chance de serem percebidas, e isso mostra a importância das tatuagens, dos piercings, das pinturas corporais, da forma de expor o próprio corpo para a sedução. Há pouco tempo uma estudante colombiana fez um trabalho sobre a atração de um modelo estético de mulheres em seu país, o modelo dos seios, dos quadris, para que estas possam ser esposas ou mulheres dos traficantes de droga (LE BRETON, 2011, p.178-179).

Ainda em sua entrevista Le Breton aponta as mídias como uma forma de difusão do marketing a propósito do Corpo. A isso acrescentamos que a modernidade tardia ou a pós-modernidade polemizada por vários pensadores contemporâneos, impôs transformações no projeto de modernidade de feição iluminista em especial nas formas de socialidades e processos comunicacionais em larga e intensa escala. O conhecimento e as informações são alçadas a valor de forças produtivas porquanto se

inserir nos processos da revolução produtiva. Ganha relevância o conceito de sociedade da informação<sup>14</sup>, extremamente presente na atualidade e relacionada a dois importantes aspectos: alteração na forma de produção e edição das informações e, a forma como tais informações são difundidas e absorvidas.

Em “Antropologia do Corpo e Modernidade”, David Le Breton (2012, p. 10) compreende o corpo da modernidade como uma espécie de Corpo *alter-ego*: “as aventuras modernas do homem fizeram do Corpo uma espécie de *alter-ego*”. O dualismo agora presente se apresenta entre o homem e seu próprio Corpo, não é mais a alma que salva o homem, agora é seu Corpo que o salvará.

É o Corpo que dará o *status* que o indivíduo busca na sociedade, o Corpo assumirá o lugar do indivíduo, o Corpo, de acordo com Le Breton (2012) se torna o sujeito, a pessoa. O Corpo é cultuado e este culto ao Corpo não o é em si, ou seja, em seu estado de natureza, mas aquilo que a ele foi anexado. Nessa concepção o Corpo natural se torna um rascunho, é um Corpo reescrito, descartável, manipulável que “encarna a parte ruim, o rascunho a ser corrigido” (BRETON, 2012, p. 17). Desta forma o homem é:

Reduzido ao corpo, o corpo convertido em um instrumento, sem faltas, o corpo reprimido volta de uma maneira ou de outra. O espessor humano segue presente, ainda que seja como enfermidade, como depressão, como cansaço ou como acidente, ou simplesmente como o inesperado (BRETON, 2012, p.239).

Nessa espécie de busca desenfreada pela felicidade o indivíduo realizará muitos sacrifícios para que suas conquistas sejam realizadas. O caminho para tais conquistas é o Corpo, que ganha status de distinção social à medida que funcionará como um passaporte para a garantia de sucesso, bom emprego, um bom matrimônio, a alegria, etc. O Corpo mudará sua vida, seu destino e por final sua identidade.

Assim o que se apresenta diante de nós é a responsabilidade de cada indivíduo perante seu Corpo. Novas formas de socialização e sociabilidades carregam

---

<sup>14</sup> “A Sociedade da informação está baseada nas tecnologias de informação e comunicação que envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos, como a rádio, a televisão, telefone e computadores, entre outros. Estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, econômicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação” (GOUVEIA, 2004, p.1).

o Corpo de efemeridades, o interior será desenvolvido construindo o exterior.

## **2.2 AS CONCEITUAÇÕES DE CAMPO, *HABITUS* E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU<sup>15</sup>**

Pierre Bourdieu nos permite, através do conceito de *habitus*, pensar o Corpo numa perspectiva histórico-cultural a partir da internalização da história nos corpos dos indivíduos. Ao utilizar-se do conceito de *habitus*, Bourdieu (1998) busca compreender como as estruturas sociais imprimem no Corpo valores, significados e regras. Para Bourdieu (1998) a dominação é imposta por uma ordem simbólica e dominante:

Os que ocupam as posições dominadas no espaço social estão também em posições dominadas no campo de produção simbólica e não se vê de onde lhes poderiam vir os instrumentos de produção simbólica de que necessitam para exprimirem o seu próprio ponto de vista sobre o social (BOURDIEU, 1998, p.152)

Assim nesta perspectiva, os dominados podem ser compreendidos como os silenciados, que não participam da produção simbólica, alguém moldado por uma estrutura dominante num processo ideológico de subalternização “voluntária” porquanto aceita como legítima.

Ao indagarmos sobre a concepção de Corpo de um determinado indivíduo podemos perceber sua posição social dentro do sistema social a qual este indivíduo se situa. Seus interesses obedecem a determinadas classificações estabelecidas e predominantes. Podemos citar como exemplo, dentre outras, as práticas esportivas, diretamente relacionadas à posição social do indivíduo no grupo/classe social a que pertence. Desta forma a organização do fenômeno esportivo, bem como sua manifestação se dará através das simbologias que o cercam e estas são produzidas socialmente. As figuras 12 e 13 demonstram a apropriação de práticas esportivas por distintos grupos sociais.

---

<sup>15</sup> Nascido na cidade de Denguin, França, no dia 01 de agosto de 1930, Pierre Bourdieu foi considerado um dos mais importantes intelectuais de sua época. Tornou-se referência na Antropologia e na Sociologia, publicando trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística, comunicação e política. Faleceu em Paris no dia 23 de janeiro de 2002.

**FIGURA 12 – CRIANÇAS EM AULA DE TÊNIS.**



Fonte: <[http://revistatenis.uol.com.br/artigo/meu-filho-e-um-talento-e-agora\\_12709.html](http://revistatenis.uol.com.br/artigo/meu-filho-e-um-talento-e-agora_12709.html)>. Acesso em: 18 mar. 2017.

**FIGURA 13 - O FUTEBOL DE “VÁRZEA”**



Fonte: <<https://noticias.bol.uol.com.br/fotos/entretenimento/2014/05/12/fotografo-expoe-paixao-nacional-por-peladas.htm?mobile&imagem=20>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

Ao analisarmos a Teoria de Campos de Pierre Bourdieu percebemos a existência de agentes sociais cujo objetivo é potencializar seus interesses e influenciar no processo de reprodução social, demonstrando que, nos campos existem disputas por poderes simbólicos e materiais. Bourdieu (1989) compreende os campos como:

Espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas) (BOURDIEU, 1989, p.63).

Apesar de variados, os campos apresentam leis gerais invariáveis. Cada campo define seus objetos de disputas, assim como seus interesses específicos que são compreendidos tão somente por indivíduos habilitados ao campo em questão. Sobre o funcionamento de um determinado campo é do entendimento de Bourdieu (1983, p. 89) “que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.”.

Para que se estruture um determinado campo, e que o mesmo tenha seu funcionamento garantido se faz necessário a existência do *habitus*. O *habitus*, constituído pelo poder simbólico, vai impor e legitimar significações no campo. Para Bourdieu (1983):

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim. Há toda uma reeducação a ser feita para escapar à alternativa entre finalismo ingênuo [...] e a explicação do tipo mecanicista (que tornaria esta transformação por um efeito direto e simples de determinações sociais). Quando basta deixar o *habitus* funcionar para obedecer à necessidade imanente do campo, e satisfazer às exigências inscritas (o que em todo campo constitui a própria definição de excelência, sem que as pessoas tenham absolutamente consciência de estarem se sacrificando por um dever e menos ainda o de procurarem a maximização do lucro específico). Eles têm assim, o lucro suplementar de se verem e serem vistos como perfeitamente desinteressados (BOURDIEU, 1983, p.94).

Ainda sobre a estruturação do campo, Bourdieu (1983), diz que:



A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Nos campos há uma monopolização de um capital específico visando a manutenção da ordem estabelecida, num “fogo cruzado” de ações de estratégias de conservação contra as estratégias de transformação. Quando nos referimos a capital específico, não pretendemos identificar um novo tipo de capital diferente dos apontados por Bourdieu que são: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico; mas sim; à forma de um dos quatros anteriores que será o sustentáculo de dominação de um campo e que, cuja validade se dá nos limites deste campo em questão.

Os indivíduos desprovidos destes capitais criarão estratégias visando a subversão da ordem estabelecida no campo. Entretanto estarão sob constante risco de serem excluídos do campo, com isso o campo praticamente não alterará suas características fundamentais, portanto, suas bases não serão objetos de disputa. Assim o campo vai conservando o que é produzido em si. O campo é conservador, mas não é imutável.

Para Nogueira e Nogueira (2004), Bourdieu pensa o conceito de *habitus* a partir de uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social. A escola até a década de 1960 era compreendida como instituição de socialização, sob o discurso liberal de tratamento a todos de forma igualitária, independente de sua origem, outrossim acreditando que o sucesso escolar seria alcançado por dom e por mérito próprio.

O conceito de *habitus* surge da compreensão da relação entre capital econômico<sup>16</sup>, as instituições sociais e o indivíduo. Seria o *habitus*, para Bourdieu (2007):

Um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p.191).

Estará incluído no *habitus* as representações que o indivíduo tem sobre si, bem como suas práticas, seus valores, seus desejos, suas crenças, etc. É o *habitus* o operacionalizador da ação harmoniosa com o grupo a que se pertence. O *habitus* seria, então um sistema autorregulador, ou ainda uma espécie de estilo de vida. O Corpo é constituído, representado e revelador a partir de condições culturais e materiais, revestindo-se do *habitus*, tornando-se um corpo social, forjado por relações sociais, detentor de capital. É neste sentido que ele se refere a *Hexis Corporal*: o *habitus* inscrito no Corpo.

Para compreendermos o conceito violência simbólica partimos do pressuposto que determinadas imposições culturais são legitimadas, invisíveis e dissimuladas reproduzindo crenças e conceitos preestabelecidos. Bourdieu (2001) utiliza-se de tal conceito para explicar a reprodução de ideias dominantes, onde os que detém o capital econômico, impõem aos não detentores, suas crenças, fazendo com que estes compreendam o mundo e a si mesmo na perspectiva e padrões dos dominantes.

Por intermédio da violência simbólica, promove-se uma espécie de acomodação à realidade social, como se este processo fosse “natural”. Diversas instituições sociais fazem uso da violência simbólica, como por exemplo, o Estado, a escola e a mídia de uma maneira geral, em especial a mídia eletrônica. Para Bourdieu, a violência simbólica presente na escola, por exemplo, reproduzirá relações desiguais, valorizando e transmitindo uma cultura que não representa, de fato, a cultura daqueles que são a maioria na escola.

---

<sup>16</sup> Quando nos referimos a capital econômico, na perspectiva de Bourdieu, nos remetemos aos bens materiais e às posses de um dado grupo ou indivíduo, os quais podem facilitar ou dificultar o acesso a uma educação de qualidade e aos bens culturais de modo geral.

Da mesma forma o Corpo tem se configurado como um espaço simbólico. O apelo midiático impõe corpos perfeitos, possíveis de serem construídos seja a partir da medicina ou do *fitness* com suas dietas, academias e seus exercícios que tratam o Corpo como uma máquina sujeita a justes e/ou adaptações.

Os meios de comunicação sempre estabelecem um padrão de beleza e estética e, alcançado este padrão, o indivíduo conquista aceitação e admiração social. Ao Corpo feminino imputa-se maiores obrigações em relação a modelos corporais que ao Corpo masculino. Devemos destacar que muitas vezes, a violência simbólica se manifestará de maneira bastante sutil, como por exemplo, através de elogios à beleza feminina, o que na verdade será uma espécie de violência simbólica maquiada.

O indiscriminado reforço do culto ao Corpo belo, perfeito, ideal transmitido cotidianamente pelas mídias eletrônicas, reforça uma falsa ideia de empoderamento, demonstrando o Corpo belo como requisito indispensável para o sucesso profissional e até mesmo para a realização pessoal. Por meio da violência simbólica o Corpo se converte numa espécie de rascunho ou molde, podendo ser refeito, aperfeiçoado, adaptado às significações sociais. A perversa busca pelo Corpo ideal é uma verdadeira técnica de sobrevivência na sociedade contemporânea, mais do que buscar a realização pessoal ou uma melhora orgânica, se busca a vitalidade de sua constituição social.

O conceito de Corpo ampliou-se na contemporaneidade. Avançou-se do Corpo-máquina cartesiano para um Corpo que é ao mesmo tempo produtor e produto de cultura. Não se pensa a natureza humana como exclusivamente biológica e desvinculada da cultura. Logo, “o homem é um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura, e separar os limites entre o que é biológico e o que é cultural é bastante difícil”. (DAOLIO, 1995, p. 35). Le Breton aponta que a sociedade, como detentora de padrões, é a responsável pela elaboração do modelo corporal “vigente”:

Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delineia um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências, etc. Ela lhe confere sentido e valor. As concepções do corpo são tributárias das concepções da pessoa (BRETON, 2012, p. 8).

Bourdieu compreendeu o Corpo Socializado não como um objeto, mas como o repertório de uma capacidade gerativa e criativa por meio de disposições incorporadas e transformadas em posturas corporais que nos leva a compreender de que maneira o homem se socializa. O Corpo traz em si o mundo das significações: afetos, os valores, sua história individual e coletiva.

Pelas contribuições teórico-conceituais de Le Breton e de Pierre Bourdieu compreende-se o Corpo como produto, reproduzidor e instituinte cultural da sociedade: o Corpo social, produtor de *habitus*, configurado pela sociedade em que se está inserido.

Por intermédio de seu corpo, o homem vai se apropriando de valores, normas e convenções. Isto o leva à apropriação de um conteúdo cultural que acaba por se inscrever em suas expressões corporais, no seu próprio Corpo, portador de identidade e significações. O homem produz as marcas culturais do corpo pelas alteridades construídas pelas interações com o Outro, imerso no campo simbólico.

Quando a ideologia dominante se apresenta como hegemônica e legítima há violência simbólica, o caso do corpo. Qualquer discriminação relacionada à estética corporal é uma violência simbólica, uma vez que o estabelecimento de um Corpo padrão: normal e socialmente aceito, acaba por se sobrepor, quase sempre cruelmente, sobre os que não se “encaixam” ou se “ajustam” em tal arquétipo. Exclusão, *bullying*, estigma e ridicularização serão marcas impressas dolorosamente nos corpos e nas identidades que não se encaixem nos modelos estabelecidos. Isso ocorrerá em praticamente todos os espaços sociais: trabalho, lazer, academia e, sobretudo na escola.

## **CAPÍTULO III - REFERÊNCIAS E SENTIDOS DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO ENSINO MÉDIO**

“É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui” (BRASIL, 2000, p. 160)

O presente capítulo se divide em duas partes: “O Estado do Conhecimento da Produção Científica”, aportado em análises advindas das referências apreendidas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD) e no Portal da Revista Brasileira de Ciências do Esporte no intuito de conhecer o estado da arte acerca do tema circunscrito para esta pesquisa; e “A Educação Física no Ensino Médio”, referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e o Currículo Referência Rede Estadual de Goiás para o Ensino Médio - Educação Física, para compreendermos de que forma os conteúdos relacionados a Corpo são tratados nestes documentos.

### **3.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

**Fonte 1: BTD – CAPES<sup>17</sup>**

**Fonte 2: Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)**

Ao iniciarmos uma investigação científica nos deparamos, já de início, depois de vencida a “dúvida universal” da definição do problema, com duas grandes inquietações. Reconhecendo que em se tratando da produção do conhecimento não se inventa, absolutamente, a roda duas vezes, a primeira inquietação gira em torno da necessidade imperiosa de realizar a revisão da literatura e a segunda, qual o seu horizonte temporal.

---

<sup>17</sup> O Banco de Teses e Dissertações (BTD) é uma espécie de banco de dados, de natureza multidisciplinar que agrega as grandes áreas do conhecimento com suas divisões e subdivisões. As informações nele encontradas são disponibilizadas pelos Programas de Pós-Graduação do país, sendo estes os responsáveis pela veracidade do conteúdo cadastrado. O acesso a este banco de dados é livre e se dá pela internet

Partimos da compreensão assentado em um levantamento prévio, a temática Educação Física Escolar ou Educação Física no Ensino Médio, já comportam um considerado estado de conhecimento acumulado nos últimos dez anos; mas o objeto a ser pesquisado, em sua formulação fundamental não tem sido pesquisado, ou seja, o Corpo parece ter sido sequestrado da Educação Física Escolar para as Academias de Educação Cultural do Corpo como fenômeno da espetacularização, após a década dos anos de 1980.

Esta constatação nos levou a uma busca desenfreada por obras que abordassem, ou ao menos teciam alguma relação com a perspectiva da pesquisa e de suas categorias orientadoras expressas nos objetivos da dissertação. Mas nada que tantos esforços pudessem desembocar numa busca insana de informações que depois as tornassem desnecessárias.

Quanto à precaução necessária, Carmo e Ferreira (1998, p. 45) advertem-nos para a “gula livresca ou estatística, que nos pode fazer afogar sobre informação” e para o “desprezo pela disciplina que nos recomenda a prévia concepção de hipóteses e/ou de questões-bússola que funcionem como orientadoras da pesquisa, fazendo-a demorar mais e aumentando a imprevisibilidade dos resultados” (CARMO; FERREIRA, 1998, p. 45).

Uma revisão da literatura no intento de esboçar um determinado estado de conhecimento da temática/objeto de pesquisa é parte vital do processo de investigação, no sentido de localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia relacionada com a proposta de pesquisa. Além de contribuir para uma mais consistente definição do problema de pesquisa, a revisão de literatura contribui para traçar uma idéia consistente sobre o patamar da discussão sobre um determinado tema, apontando as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

### **3.1.1 O Banco de Teses e Dissertações da CAPES**

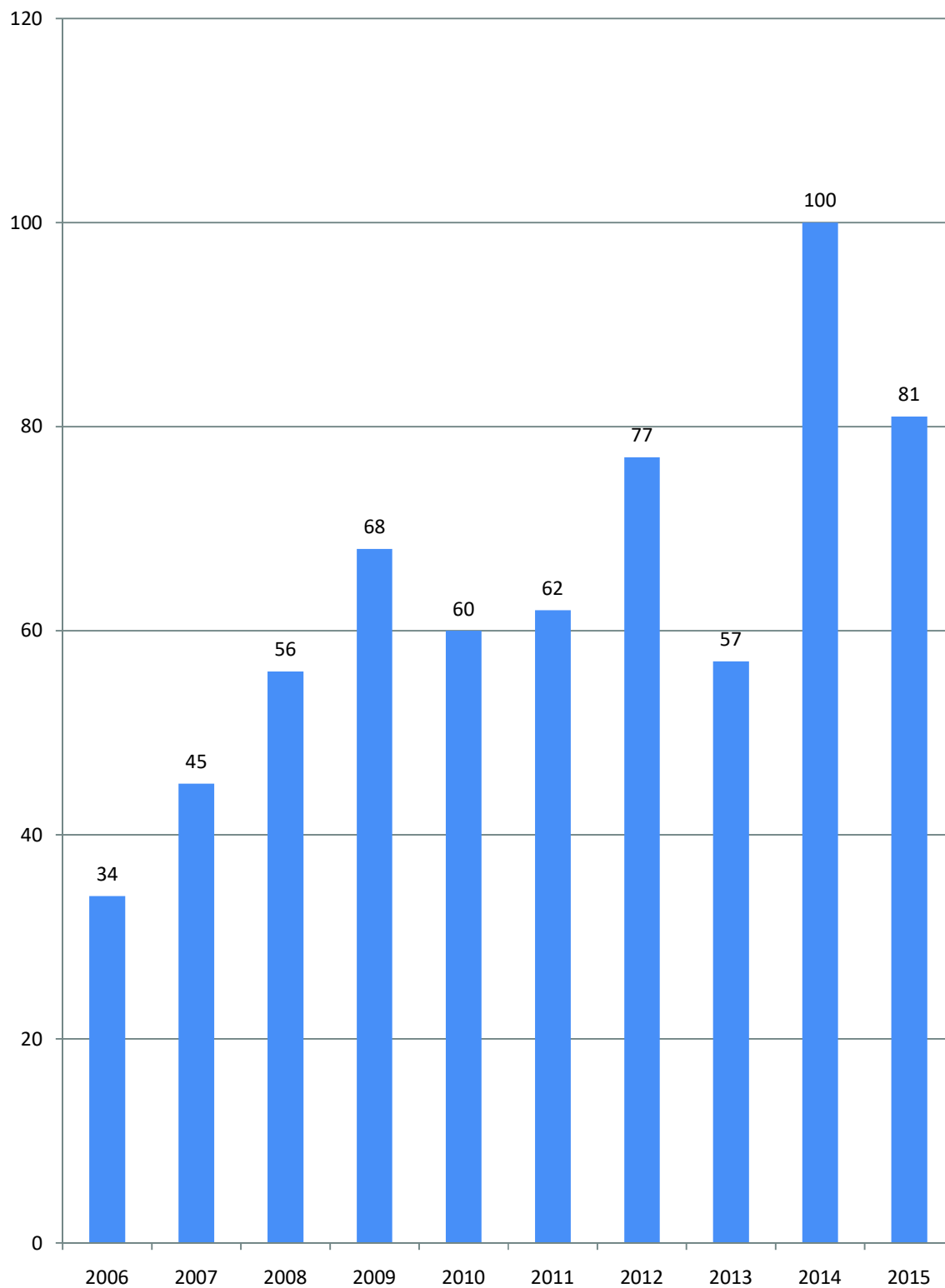
Nesta seção buscamos apresentar uma visão geral da produção científica, tendo por referência as dissertações de mestrado e teses de doutorado, acerca do

assunto pesquisado, inseridas na plataforma denominada Banco de Teses e Dissertações – BTB. Esta etapa se refere à fase prática da documentação, possibilitando conforme Severino (2002) conhecer o estado da arte acerca de um determinado tema circunscrito para pesquisa. Para concretização desta demanda foi necessário estabelecermos alguns critérios em nossa pesquisa. Vejamos:

- a) a análise se daria a partir dos resumos presentes no Banco de Teses e Dissertações (BTB) da CAPES, cujo acesso se dá a partir do site <[www.bancodeteses.capes.gov.br](http://www.bancodeteses.capes.gov.br)>;
- b) o recorte temporal para a pesquisa seriam os últimos 10 anos (2006 a 2015), devemos destacar que o levantamento de dados que resultou na pesquisa em tela fora realizada ao longo do ano de 2016;
- c) a pesquisa seria orientada a partir de palavras chaves e áreas específicas do conhecimento. Neste contexto estabelecemos que inicialmente precisaríamos identificar os trabalhos que tinham por foco a Educação Física Escolar no Brasil, posteriormente selecionar os que trabalharam com a modalidade “ensino médio” e, uma vez realizado essa filtragem, verificar quais abordam as questões de imagens do corpo.

Uma vez estabelecidos os parâmetros básicos da pesquisa, procedemos ao acesso à plataforma BTB. Ao acessarmos o BTB, tínhamos duas opções de pesquisa: uma “básica”, onde o termo ou termos buscado(s) eram digitados diretamente em uma caixa de busca e uma outra possibilidade, chamada de busca “avançada”, onde se poderia estabelecer parâmetros de filtragem mais específicos, sendo esta segunda possibilidade a utilizada nesta pesquisa.

Nossa primeira ação no BTB foi digitar o termo de pesquisa “Educação Física escolar” na caixa de busca na versão básica, onde encontramos um total de 1019 (um mil e dezenove) trabalhos, sendo, portanto necessário utilizar a busca avançada para refinarmos nossa pesquisa. Utilizamos desta forma o critério recorte temporal, onde selecionamos os anos de 2006 a 2015 reduzindo o número de trabalhos a um quantitativo de 640 (seiscentos e quarenta), um número ainda bastante alto. A distribuição da produção na década pesquisada foi assim distribuída:

**GRÁFICO 1 – QUANTITATIVO DE TRABALHOS FILTRADOS NO BTD POR ANO DE PRODUÇÃO**

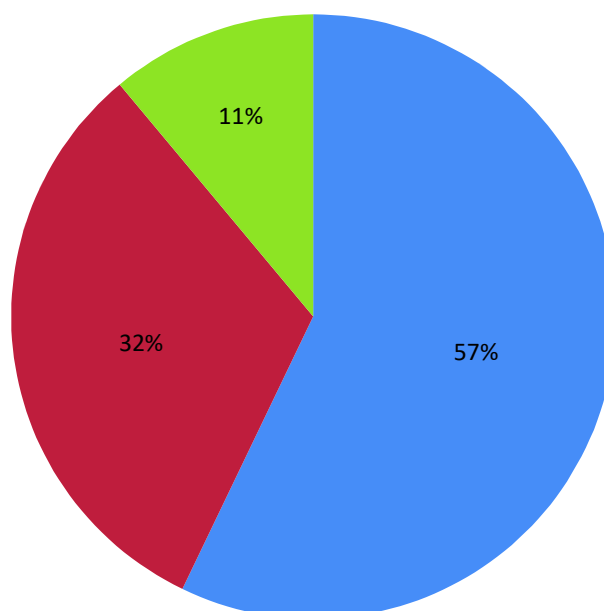
Fonte: CAPES, 2016. Gráfico elaborado pelo Autor.



Conforme demonstrado no Gráfico 1, havia um grande número de trabalhos a serem analisados, ou seja 640 trabalho, tornando inviável a tarefa, sendo necessário estabelecermos outros parâmetros de filtragem para nos aproximarmos do objetivo proposto. Deste modo, estabelecemos outro mecanismo de filtragem: as grandes áreas. Selecionamos Ciências da Saúde, uma vez que a Educação Física se encontra nesta grande área; Ciências Humanas, pois diversas pesquisas acerca da Educação Física Escolar e Educação Física em geral serem desenvolvidas em programas de pós- graduação desta grande área; e Multidisciplinar devido ao caráter multidisciplinar da própria Educação Física. Logo, reduzimos nosso quantitativo a 532 (quinhentos e trinta e dois) trabalhos distribuídos de acordo com o Gráfico 2. Este quantitativo de 532 trabalhos ainda era um número bastante alto para nossa análise, portanto foi necessário acrescentar outros parâmetros de filtragem.

**GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR GRANDES ÁREAS.**

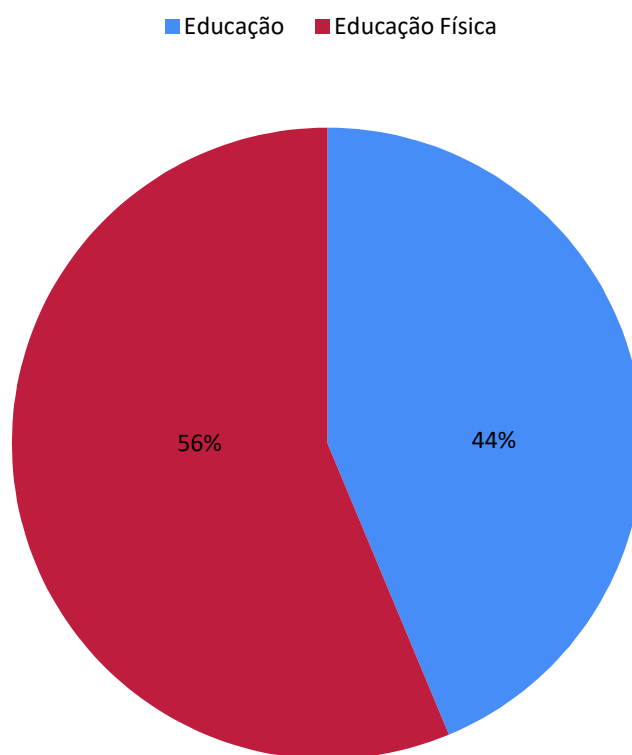
■ Ciências da Saúde ■ Ciências Humanas ■ Multidisciplinar



Fonte: CAPES, 2016. Gráfico elaborado pelo Autor.

Ao aplicarmos o descritor “Grandes Áreas” notamos uma discreta redução no número de trabalhos a serem analisados e, desta forma, foi necessário continuarmos com o procedimento de filtragem. Nosso próximo parâmetro seriam as “Áreas de Avaliação”, em que selecionamos as seguintes: Educação e Educação Física, reduzindo assim nosso quantitativo de trabalhos ao número de 359 (trezentos e cinquenta e nove), conforme se demonstra no Gráfico 3.

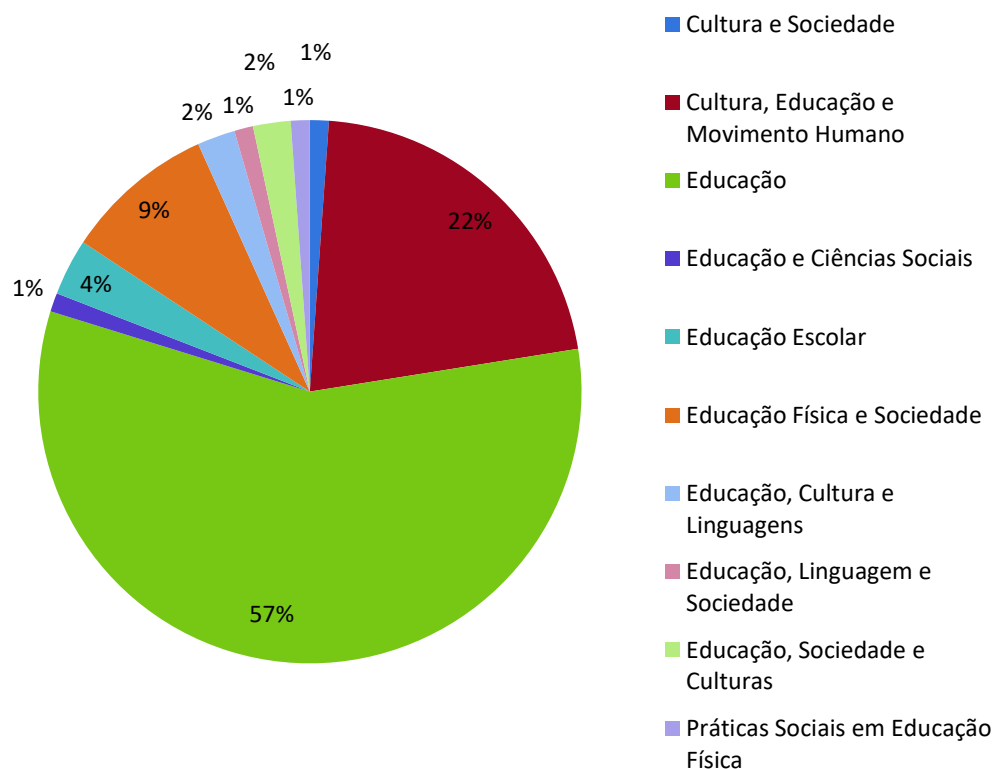
**GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO POR ÁREA DE AVALIAÇÃO.**



Fonte: CAPES, 2016. Gráfico elaborado pelo Autor.

Nosso próximo passo foi analisar as Áreas de Concentração a que estes trabalhos estavam vinculados, onde conseguimos eliminar algumas categorias para nossa análise. O Gráfico 04 representa a distribuição dos 89 (oitenta e nove) trabalhos filtrados:

**GRÁFICO 4: PESQUISAS POR ÁREA DE CONCENTRAÇÃO.**



Fonte: CAPES, 2016. Gráfico elaborado pelo Autor.

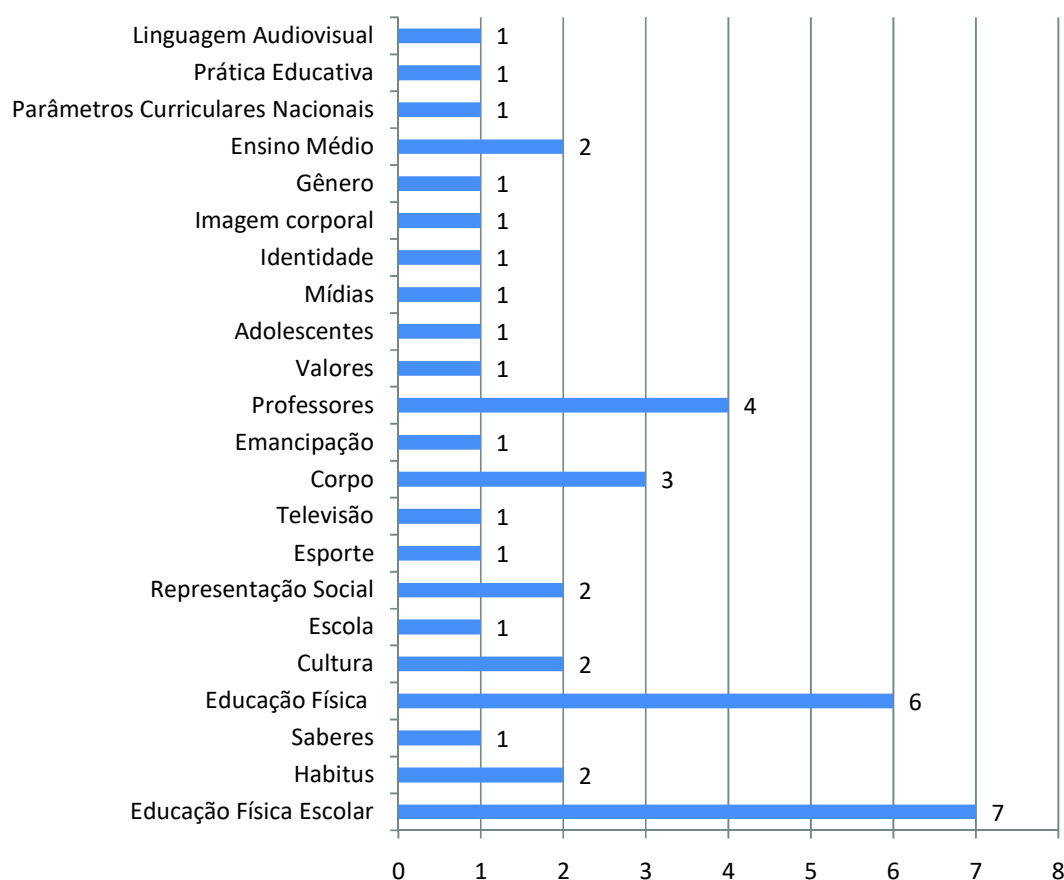
Uma vez selecionado o quantitativo de trabalhos representados no Gráfico 04, ou seja 89 trabalhos, procedemos à análise de seus resumos, concordando com Medeiros (2000) que afirma ser o resumo um instrumento de trabalho do pesquisador, realizando neste ponto uma consideração importante acerca desta análise: notou-se em alguns resumos a ausência de informações consideradas relevantes (palavras-chave, identificação completa, dentre outros), o que não nos proporcionava segurança quanto à sua análise na íntegra.

Nesta etapa selecionamos 24 (vinte e quatro trabalhos) aos quais identificamos

alguma relação do tema Educação Física Escolar inserindo mais um filtro, a categoria Ensino Médio. Foi realizada ainda uma última filtragem levando em consideração a categoria corpo, ou seja, buscamos identificar quais trabalhos discutiam Educação Física Escolar no Ensino Médio e Corpo.

Esta etapa, bem como a anterior, não foi realizada utilizando a plataforma BTB, mas os arquivos digitais dos vinte e quatro trabalhos selecionados no BTB. Após a leitura da introdução e dos sumários dos 24 (vinte e quatro) trabalhos e da sistematização de suas palavras-chave selecionamos para leitura completa 13 (treze) trabalhos, sendo duas teses e onze dissertações que teriam alguma relação com nossa pesquisa. A sistematização a partir das palavras-chave se demonstra no Gráfico 5.

**GRÁFICO 5 – PREVALÊNCIA DE PALAVRAS-CHAVE.**



Fonte: CAPES, 2016. Gráfico elaborado pelo Autor

A leitura dos trabalhos selecionados colaborou significativamente para situar-nos nas mais recentes discussões acerca das categorias para discussão em nossa pesquisa. Se levarmos em consideração que nosso recorte foi um período de duração considerável (10 anos) e que se utilizou de uma plataforma abrangente e multidisciplinar com informações de todos os programas regulares de pós-graduação no Brasil, pode-se afirmar que ainda há um amplo espaço a ser preenchido na discussão da temática proposta em nossa pesquisa. Notamos que a ampla maioria das pesquisas realizadas não focaliza o Corpo como objeto principal da pesquisa, mas como uma espécie de desdobramento, ou uma complementação da investigação, isso ficou bastante evidente na prevalência das palavras-chave, no caso Educação Física, Educação Física Escolar, Ensino Médio e Corpo, conforme demonstradas no Gráfico 05. Os artigos selecionados tratavam de forma mais específica das categorias: Corpo, Ensino Médio e Educação Física Escolar.

### **3.1.2 A Revista Brasileira de Ciências Do Esporte (RBCE)<sup>18</sup>**

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte adotou já há alguns anos, uma política editorial de divulgar pesquisas que expressem a pluralidade de temáticas, abordagens, metodologias e de referências disciplinares na produção de conhecimento na Educação Física/Ciências dos Esportes. Indexada nas seguintes bases Scopus, SciELO (Scientific Electronic Library Online), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de America Latina, el Caribe, España y Portugal), DOAJ (Directory of Open Access Journals) e Redalyc (Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal). Atualmente a Revista

---

<sup>18</sup> Há mais de três décadas a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), publicada sob a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), vem contribuindo com a tarefa de divulgar, mas, também, de intervir na produção de conhecimento em Educação Física/Ciências do Esporte. Ao longo da trajetória de sua publicação, a RBCE vem registrando a história da Educação Física brasileira a partir de diferentes olhares e concepções, de distintas abordagens, temas, objetos e problematizações, publicando artigos originais em português, espanhol ou inglês.

Brasileira de Ciências do Esporte é publicada somente na versão on-line, sob o ISSN online: 2179-3255.

Nesta pesquisa nosso recorte temporal foram os últimos cinco anos deste periódico (2012 a 2016). O processo de análise ocorreu na plataforma on-line da revista, que traz todo o acervo de suas publicações, se tornando uma valiosa fonte de pesquisa para assuntos relacionados à Educação Física e Ciências do Esporte, em todas as suas variáveis. Nos anos observados (2012-2016) notamos que a revista publicou um volume por ano, dividido em quatro números, distribuídas de acordo com o Quadro 1.

**QUADRO 1 – DIVISÃO POR ANO, VOLUME E NÚMEROS DA RBCE.**

<b>Ano de Publicação</b>	<b>Volume</b>	<b>Número</b>
2012	34	Número 01
		Número 02
		Número 03
		Número 04
2013	35	Número 01
		Número 02
		Número 03
		Número 04
2014	36	Número 01
		Número 02
		Número 03
		Número 04
2015	37	Número 01
		Número 02
		Número 03
		Número 04
2016	38	Número 01
		Número 02
		Número 03
		Número 04
<b>Total</b>		<b>20 edições</b>

Fonte: RBCE, 2017. Quadro elaborado pelo Autor.

Nossa metodologia de análise do periódico se deu a partir dos seguintes passos:

- a) Acesso ao site da Revista Brasileira de Ciências do Esporte: <<http://www.rbceonline.org.br>>, onde na página inicial já temos o acesso

imediatamente a última edição da revista, entretanto nossa análise deveria levar em consideração o recorte temporal de 2012 a 2016, desta forma nos direcionamos a uma aba específica chamada “toda a coleção” onde havia duas possibilidades de busca, os números anteriores e os números mais lidos. Para atender nossa necessidade utilizamos a funcionalidade “números anteriores”;

b) Ao utilizarmos a funcionalidade adequada à nossa necessidade, observamos que estava disponível em arquivo digital todos os números da revista, sendo a primeira publicação (número 01, volume 01) datada do ano de 1979. A partir desta constatação selecionamos os anos de nosso recorte temporal;

c) O primeiro passo foi copiar o sumário de as 20 edições que se inseriam em nosso recorte temporal (2012-2016). Esta ação nos permitiria ter uma noção geral, através dos títulos dos artigos publicados, dos temas que foram tratados durante os cinco últimos anos de publicação da RBCE;

d) Todos os editoriais foram lidos no intuito de auxiliar a identificação das temáticas discutidas nas publicações para posterior classificação;

e) A partir dos trabalhos selecionados através da classificação realizada pelos títulos e editorial da RBCE, foram analisados seus resumos e palavras chaves, encontrando desta forma as convergências entre as publicações da RBCE e nossa pesquisa. Não desenvolvemos a análise de resenhas publicadas na RBCE;

f) Os termos a serem correlacionados foram: Corpo, Educação Física Escolar e Ensino Médio.

Após analisarmos os artigos publicados no intervalo de tempo considerado (2012/2016) apresentamos algumas considerações, agrupadas de acordo com o ano de publicação.

No ano de 2012, sob o volume 34, foram publicados quatro números da Revista Brasileira de Ciências Do Esporte.

O número 01 apresentou 15 artigos e uma resenha e nenhum dos artigos deste

volume apresentou relações com nossa pesquisa.

No número 02 constava de 17 publicações inéditas, sendo quinze artigos originais, um artigo de revisão e uma resenha e neste volume um artigo nos chamou a atenção: **Escola e Educação Física: Maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante** (MORAES E SILVA, 2012) que intencionou mostrar como o processo de escolarização e especialmente como a disciplina de Educação Física ajudaram a produzir e engendrar comportamentos masculinos e femininos.

O número 03 se apresentou em blocos temáticos, sendo o primeiro deles de abordagem historiográfica, outro bloco se aportava na biodinâmica do exercício físico, e a prática esportiva constituía um último bloco, este número apresentou 15 artigos originais, um artigo de revisão e uma resenha, não foi selecionado nenhum artigo deste número.

Finalmente o número 04 do ano de 2012 marcou a última edição em papel, tornando-se a partir do próximo número apenas uma publicação na versão on-line e este volume foi constituído de 15 artigos originais, 8 resultados de pesquisas no âmbito dos estudos Sócio-Culturais e Pedagógicos da Educação Física e 7 decorrentes de investigações no âmbito das Ciências Naturais, e uma resenha, nesta edição apesar de um número significativo de artigos relacionados aos aspectos pedagógicos da Educação Física, selecionamos apenas um artigo de acordo com os critérios de aproximação com nossa temática: **Las Prácticas Corporales en la Educación Corporal** (CADAVID, 2012).

Em 2013 a Revista Brasileira de Ciências do Esporte lançou o volume 35, também dividida em quatro números, a grande novidade a partir desta edição se deu ao formato da publicação, a partir daí apenas no formato eletrônico.

O primeiro volume constituiu-se de dezesseis artigos originais e um de revisão, um primeiro bloco tratava de diferentes temas e objetos de investigação vinculados às áreas biomédicas da Educação Física/ Ciências do Esporte e um segundo bloco discorria sobre áreas socioculturais da Educação Física/Ciências do Esporte, destacamos o artigo **Corpo e Religião: marcas da educação evangélica no corpo feminino** (PRODOCIMO E RIGONI, 2013).

O número 02 apresentou-nos quinze artigos originais e dois de revisão que



apresentavam pesquisas da área sociocultural e pedagógica e das ciências naturais em Educação Física/Ciências dos Esportes, dois artigos se destacaram em nossa classificação, **A pedagogia do esporte na Educação Física no contexto de uma escola eficaz** (FERREIRA; MILLER NETO E SOARES, 2013) que se propôs a apreciar o projeto de educação física desenvolvido em uma escola pública “eficaz” e **A produção do conhecimento que trata do corpo e da beleza: implicações para a Educação Física** (PORPINO E SILVA, 2013) que buscava estudar a relação entre os significados do corpo e da beleza identificados em dissertações da área da Educação Física.

O número 03 apresentou 15 artigos originais e 02 de revisão podendo os mesmos ser agrupados em dois blocos, os de área das ciências naturais e os subsequentes da sociocultural e pedagógica, selecionamos um artigo de revisão para observação, **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: uma argumentação inicial sobre a importância da utilização da teoria dos campos de Pierre Bourdieu** (MARCHI JÚNIOR; SOUZA E STAREPRAVO, 2013) uma vez que o mesmo se propõe a apresentar uma possibilidade de leitura das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil, amparada nos pressupostos da sociologia reflexiva dos campos de Pierre Bourdieu, e embora esporte e lazer não tivesse uma relação direta com nosso problema de pesquisa, a sociologia de Bourdieu e sua aplicação para compreensão da Educação Física enquanto campo nos seria de muita utilidade.

O último número do volume 35, o número 4 foi composto de 15 artigos originais, oito dos quais dedicados à área sociocultural em Educação Física e sete que apresentam resultados de pesquisas no âmbito das Ciências da Saúde, entretanto a única relação encontrada com a temática por nós pesquisada foi a resenha da obra **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**, cujo autor é Mauro Betti.

Ao longo do ano de 2014, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte publicou o volume 36, dividido em quatro números.

O número 01 reuniu artigos das diversas subáreas, totalizando 16 artigos e uma resenha, onde 6 deles apresentam resultados de pesquisa no âmbito das Ciências da Saúde e 10 representam trabalhos da área sociocultural e pedagógica da Educação Física e, chamou-nos a atenção dois artigos do segundo conjunto de textos, **A**

**juventude entre o desejo e a realidade na formação acadêmica em Educação Física: das nuvens à docência** (CAPARROZ E CRUZ JÚNIOR, 2014) que buscou problematizar as manifestações da condição juvenil no contexto da formação inicial em Educação Física e **Violência e Bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física Escolar** (MOREIRA E WEIMER, 2014) que embora discutisse violência e *bullying* trouxe alguns aspectos bastante interessantes acerca da Educação Física Escolar.

O número 02 do volume 36 apresentou 17 artigos e 02 artigos de revisão, neste volume três artigos foram selecionados: **Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física** (FRANÇOZO E NEIRA, 2014); **A beleza feminina como poder: desvendando outros sentidos para a construção estética de si** (CAMINHA; FREITAS E TEIXEIRA, 2014) e **Quando “rola a bola”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de Educação Física** (FARIA, 2014).

O número 03 reuniu 13 artigos originais, 08 deles de Humanidades em Educação Física/Ciências do Esporte e outros 05 de Ciências da Saúde, neste volume nenhum dos artigos apresentou aproximação com a temática de nossa pesquisa e, portanto nenhum artigo foi selecionado.

No último número do volume 36, o número 04, foi publicado um dossiê que é resultado de convite feito a editores de revistas do campo da Educação Física/Ciências do Esporte, tanto do Brasil como do exterior, de acordo com os editores da RBCE a intenção era que os autores dessem visibilidade às suas experiências editoriais, mas que também discutissem desafios, dificuldades e possibilidades da editoração de periódicos científicos na atualidade, nenhum dos 13 artigos publicados foi selecionado em função da especificidade da temática deste número.

No ano de 2015, a RBCE lança seu volume 37, mais uma vez constituído por 04 números.

No primeiro número de 2015 a revista publica 14 trabalhos, entre artigos originais, de revisão e resenha e destes, 12 artigos originais que compõem a presente edição estão organizados em blocos das áreas de “humanidades” e de “ciências da

saúde” em educação física/ciências do esporte e nenhum artigo mostrou alguma relação com nossa pesquisa.

Já a segunda edição de 2015 trouxe novamente um dossiê tendo a ginástica como tema, constituído por 07 artigos sob a organização de Carmen Lúcia Soares e Andrea Moreno e ainda um bloco de outros 6 artigos originais, onde um artigo nos chamou a atenção, **Hacia um cuerpo de la experiencia em la educación corporal** (CASTRO E FARINA, 2015) por discutir o conceito de experiência desde um corpo imanente, singular e encarnado para propor, posteriormente, algumas possibilidades para uma educação corporal.

A edição de número 03 apresentou 12 artigos originais, 06 deles de Ciências da Saúde e 06 de Humanidades, entretanto nenhum dos artigos deste número foi selecionado. O último número do ano de 2015, o número 04, foi constituído por 15 trabalhos originais com as mais diversas interfaces, o artigo **Saber do corpo, do político e da política: notas sobre indivíduo e sujeito** (RODRÍGUEZ E VAZ, 2015) foi selecionado neste volume para análise posterior.

Já em 2016, a RBCE lança seu volume 38, e como de costume, dividido em quatro números.

O número 01 deste volume 38 veio a público constituído por 13 artigos originais e uma resenha sobre o livro de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, **Entre a adesão e a resistência: notas sobre a Educação Física Escolar e a ditadura militar no Brasil**, tema também discutido em nossa dissertação no capítulo 01, nenhum outro artigo deste número apresentou aproximação com nossa pesquisa.

Para o número 02 foram apresentados 13 artigos originais que, a partir diversas perspectivas teórico-metodológicas, apresentam resultados de pesquisas que tomam como foco distintos temas, objetos, perguntas e problemas de investigação, neste contexto nos chamou a atenção o artigo **Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula** (UCHOGA E ALTEMAN, 2016) e **Musculação na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio noturno** (MENEGON et al., 2016), selecionados por possuir alguma aproximação com nossa pesquisa.

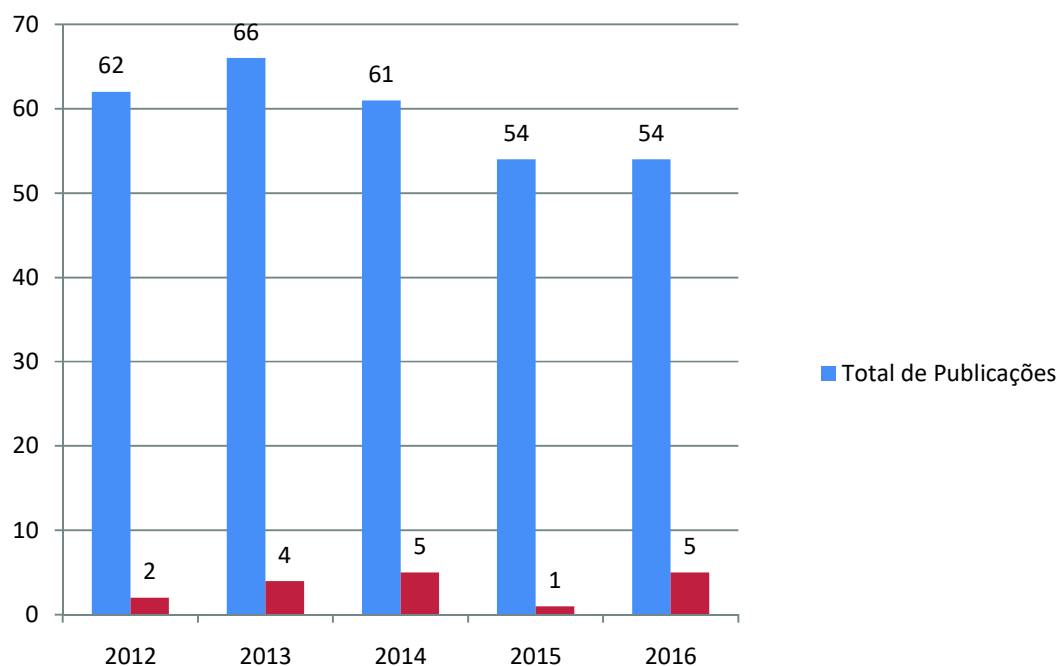
O número 3 também apresentou 13 artigos originais de demanda contínua e

uma resenha, o artigo **Compreensões de corpo na educação física: análise de conteúdo das revistas EPS (França) e RBCE (Brasil)** (GLEYSE, MENDES E NÓBREGA, 2016) colaborou para a compreensão de corpo e as suas transformações no campo da Educação Física e, ainda o artigo **(Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação** (PIZANI et al., 2016) que discutia a desmotivação na Educação Física escolar foram os selecionados neste número.

E por fim, o número 04 do volume 38 da RBCE trouxe publicados 15 trabalhos, o artigo **Os discursos de corpo bem dito, mal dito e não dito: uma análise a partir de filmes** (Gomes e Caminha 2016) foi o selecionado em função de demonstrar a sistemática e constituição dos discursos de corpo em práticas corporais exibidas no cinema.

O Gráfico 6 nos mostra a relação entre a quantidades de publicações por ano e o quantitativo de trabalhos selecionados por conterem alguma aproximação com a temática de nossa pesquisa.

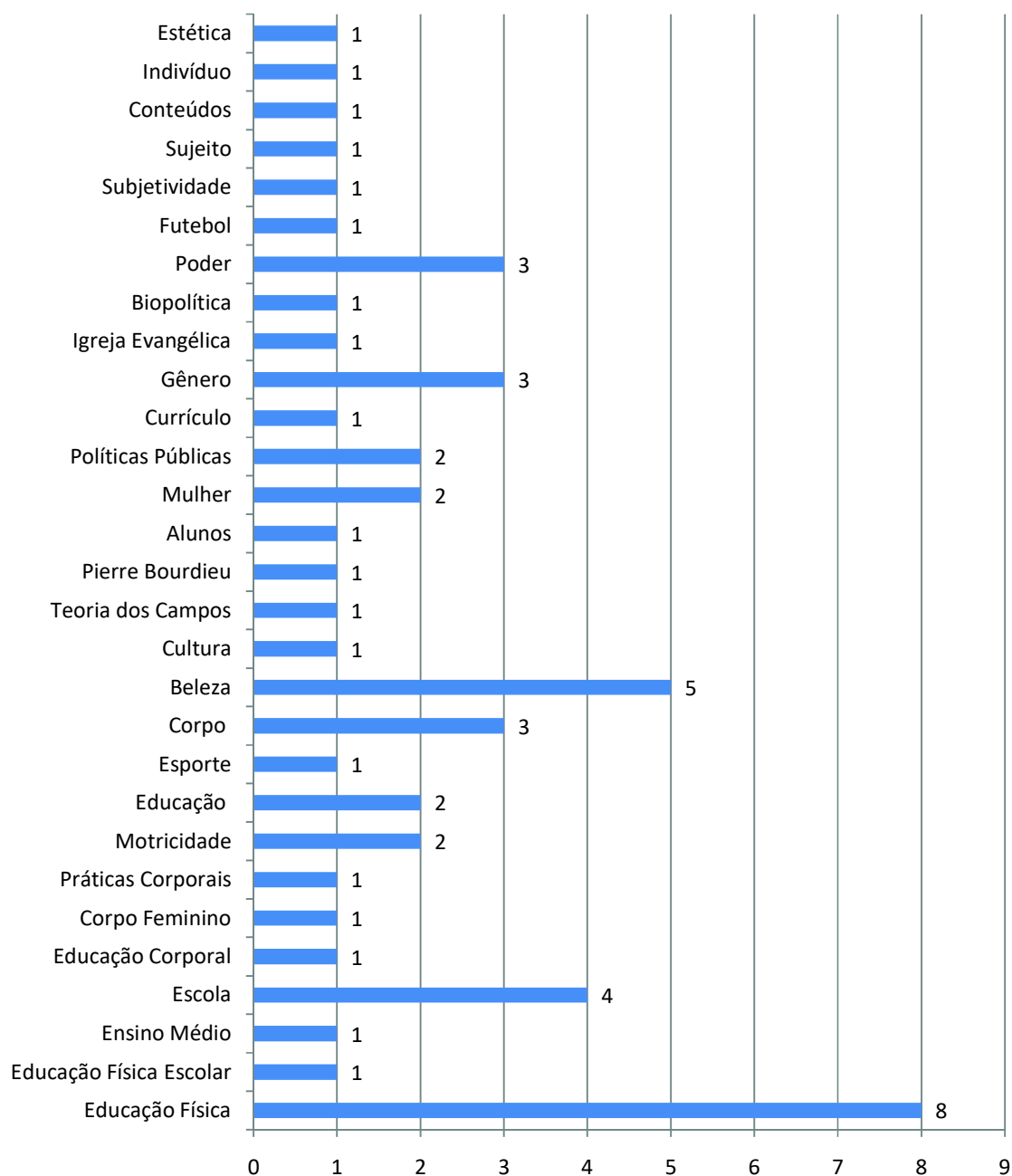
**GRÁFICO 6 – RELAÇÃO ENTRE TRABALHOS PUBLICADOS NA RBCE E PUBLICAÇÕES SELECIONADAS.**



Fonte: RBCE, 2017. Gráfico elaborado pelo Autor.

A seguir apresentamos no Gráfico 7 a prevalência das palavras-chave nos 17 trabalhos selecionados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

**GRÁFICO 7 – PREVALÊNCIA DE PALAVRAS-CHAVE EM TRABALHOS SELECIONADOS NA RBCE.**



Fonte: RBCE, 2017. Gráfico elaborado pelo Autor.

Ao analisarmos os dados apresentados nos gráficos produzidos a partir da análise da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, observamos que a produção científica no campo da Educação Física, ainda é predominante o número de trabalhos relacionados às Ciências da Saúde e Esportes. Os sentidos atribuídos ao corpo estão muito aproximados a aspectos biológicos, cinesiológicos<sup>19</sup> e antropométricos<sup>20</sup>, confirmando certa hegemonia destas áreas em relação à Educação Física Escolar nas publicações da Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

A presença constante de um discurso que biologiza o corpo, conforme demonstrado nos dados obtidos a partir da análise das publicações da Revista Brasileira de Ciências do Esporte nos revela a elitização do uso do Corpo, que se fragmentará em objetivos exclusivos de aquisição de aptidão física, performance desportiva, estética e habilidade motora. Esse discurso biologicista manterá o Corpo constantemente a serviço do capital. O Corpo se distancia da Educação, sendo emulado pelo esporte e ciência, objeto de experimentos, métodos e procedimentos.

### 3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

**FONTE 1: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO** (BRASIL, 2000). Fonte 2: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS,2010; 2011; 2015).

Temos a ciência de que a pesquisa documental permite investigar uma problemática não de forma imediata, mas indiretamente. A análise de documentos nos permite compreender determinado fato social, uma vez que documentos são

---

<sup>19</sup> Tal qual Portela (2016), entendemos que os aspectos cinesiológicos tem como enfoque a análise dos movimentos do Corpo Humano sob o ponto de vista físico, compreendendo que os movimentos acontecem sobre nosso corpo, pela ação muscular e o estudo cinesiológico nos possibilita compreender as forças que atuam sobre nosso corpo.

<sup>20</sup> Segundo o Manual de Antropometria do Laboratório de Avaliação Nutricional de Populações do IBGE, a Antropometria consiste em fazer um levantamento das medidas de tamanho e proporções do corpo humano através de medidas antropométricas, tais como: peso, altura, circunferência da cintura e do quadril, dobras cutâneas, dentre outras.

produzidos pelo homem, terminando por revelar o modo de ser e de viver do homem. Na perspectiva de Flores (2004):

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (FLORES apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

Nesta seção buscamos compreender a sistematização da Educação Física Escolar no Ensino Médio a partir de dois importantes documentos norteadores: Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>21</sup> (PCNs) e Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio<sup>22</sup> (SEDUCE).

### **3.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Disciplina Educação Física no Ensino Médio**

Mesmo não apresentando obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referências para o Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil.

Em sua elaboração, Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram divididos em três conjuntos (Ensino fundamental I - 1ª fase; Ensino Fundamental – 2ª Fase; Ensino Médio) visam garantir a todos os estudantes brasileiros o acesso a uma gama de conhecimentos reconhecidos enquanto básicos para o exercício pleno da cidadania.

---

<sup>21</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. (Fonte: <[www.todospelaeducação.org.br](http://www.todospelaeducação.org.br)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

<sup>22</sup> O Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio trata-se de um documento formulado pela Superintendência de Desporto Educacional da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE), através da Gerência de Desporto Educacional para orientarem a disciplina Educação Física no Ensino Médio da rede estadual.

Os Quadros 2, 3 e 4 demonstram a organização e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais por conjuntos.

**QUADRO 2 – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

<b>Ensino Fundamental- 1ª a 4ª Série</b>	
<b>Volume</b>	<b>Conteúdo</b>
Volume 1	Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais
Volume 2	Língua Portuguesa
Volume 3	Matemática
Volume 4	Ciências Naturais
Volume 5.1	História e Geografia
Volume 5.2	História e Geografia
Volume 6	Arte
Volume 7	Educação Física
Volume 8.1	Temas Transversais — Apresentação
Volume 8.2	Temas Transversais — Ética
Volume 9.1	Meio Ambiente
Volume 9.2	Saúde
Volume 10.1	Pluralidade Cultural
Volume 10.2	Orientação Sexual

Fonte: BRASIL, 2000. Quadro elaborado pelo Autor.



**QUADRO 3 – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

<b>Ensino Fundamental – 5ª a 8ª Série</b>	
<b>Volume</b>	<b>Conteúdo</b>
Volume 1	Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais
Volume 2	Língua Portuguesa
Volume 3	Matemática
Volume 4	Ciências Naturais
Volume 5	Geografia
Volume 6	História
Volume 7	Arte
Volume 8	Educação Física
Volume 9	Língua Estrangeira
Volume 10.1	Temas Transversais — Apresentação
Volume 10.2	Temas Transversais — Ética
Volume 10.3	Temas Transversais — Pluralidade Cultural
Volume 10.4	Temas Transversais — Meio Ambiente
Volume 10.5	Temas Transversais — Saúde
Volume 10.6	Temas Transversais — Orientação Sexual
Volume 10.7	Temas Transversais — Trabalho e Consumo
Volume 10.8	Temas Transversais — Bibliografia

Fonte: BRASIL, 2000. Quadro elaborado pelo Autor.

**QUADRO 4 – PARÂMETRO CURRICULARES NACIONAIS DA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

<b>Ensino Médio</b>	
<b>Volume</b>	<b>Conteúdo</b>
Parte I	Bases Legais
Parte II	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
Parte III	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.
Parte IV	Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Fonte: BRASIL, 2017. Quadro elaborado pelo Autor.

Devido ao objeto de nossa pesquisa apenas o volume II, em seu componente Educação Física, do conjunto relativo ao Ensino Médio foi analisado.

A partir da década de 70, com a implantação da lei 5692/71<sup>23</sup> (BRASIL, 1971), foi possível notar no sistema educacional brasileiro uma espécie de direcionamento da educação física escolar para a expressão corporal. Isto quer dizer que a Educação Física passa a ser compreendida como um elemento curricular da área de linguagens, embora a análise histórica da Educação Física Escolar no Brasil não demonstre essa compreensão na prática. O que queremos demonstrar neste momento é que a classificação apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais não é de fato uma novidade ao apresentar a Educação Física Escolar como uma disciplina própria do campo da linguagem.

A Resolução de nº 15, do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2016), propõe que esta base nacional comum seja organizada em três áreas de conhecimento, assim denominadas: Códigos e Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Para estas áreas está previsto um tratamento metodológico

---

<sup>23</sup> A Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências (BRASIL, 1971).

mediante o qual se evidencie a inter e transdisciplinaridade no âmbito dos conteúdos a serem escolhidos, devendo seu eixo aglutinador passar por revisões periódicas.

O Volume II dos PCNs – Ensino Médio (BRASIL, 2000), entre as páginas 6 e 13, indica as competências para a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. (BRASIL, 2000, p. 6).
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (BRASIL, 2000, p. 8).
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (BRASIL, 2000, p. 9).
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (BRASIL, 2000, p. 10).
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, p. 10).
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. (BRASIL, 2000, p. 11).
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. (BRASIL, 2000, p. 11)
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (BRASIL, 2000, p. 12)
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, 2000, p. 12).

O que se pode notar ao conhecermos as competências objetivadas pela área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é que em nenhuma destas competências temos alguma referência direta ao corpo enquanto forma ou

manifestação de linguagem, para assim ser compreendido faz-se necessário “forçar a barra” ou utilizar-se de “licença poética”.

A partir da página 33, na seção intitulada “Conhecimentos de Educação Física” serão tratados as possibilidades de percurso a ser desenvolvida pelos professores de Educação Física no Ensino Médio. Não se trata de uma matriz ou referencial curricular para as escolas brasileiras, ao contrário, uma proposta aberta visando a participação de todos os alunos nas aulas de educação física. De acordo com os PCNs:

O presente documento não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido pelos profissionais, mas propor, de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento de totalidade dos alunos e não só dos mais habilidosos. (BRASIL, 2000, p.33).

De acordo com os PCNs, “o Ensino Médio compõe o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento” (BRASIL, 2000, p. 34), entretanto ao contrário das demais áreas de estudo, isso não estava ocorrendo nas escolas. Os componentes da disciplina Educação Física reduziam-se tão somente aos fundamentos do esporte e do jogo, uma verdadeira subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva (BRASIL, 2000, p.34).

Desde a década de 80 a Educação Física vinha procurando sua identidade e as discussões em voga apontam que esta identidade estaria na compreensão do ser humano enquanto produtor de cultura e somente focar o trabalho no Ensino Médio nas concepções de aptidão física e de saúde já não seria mais suficiente, de acordo com os PCNs, “o aluno do Ensino Médio, após, ao menos, onze anos de escolarização, deve possuir sólidos conhecimentos sobre aquela que denominamos cultura corporal” (BRASIL, 2000, p. 37).

Este anseio pode ser facilmente captado na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que ao trazerem uma proposta aberta de educação abordam o corpo de uma forma integrada, não se baseando na antiga dualidade corpo e mente. Isto inclusive poderá ser identificado na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental onde “o corpo é compreendido como um organismo

integrado e não como um amontoado de 'partes' e 'aparelhos', como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural." (BRASIL, 2000, p. 46).

O aluno trará em seu Corpo sua imagem social. Deste modo o Corpo fala nos contando como nosso aluno sobrevive, seus hábitos alimentares, seus sentimentos, etc. Logo, "o corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação" (BRASIL, 2000, p.38).

Desta forma, ao analisar os PCNs do Ensino Médio, no que se refere especificamente à Educação Física foi possível perceber que seu objeto é a cultura corporal, expressão esta que a partir do Coletivo de Autores (1992) é designada para o conjunto de práticas corporais pertencentes à determinada cultura a serem selecionados e trabalhados nas aulas de Educação Física.

Para desenvolverem o conceito o Coletivo de Autores baseia-se no Materialismo Histórico-Dialético, propondo que os conteúdos das aulas de Educação Física partam da realidade vivida dos alunos e desta forma se processa o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a Cultura Corporal é um produto histórico, "resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Assim o Corpo ganha significado nas aulas de Educação Física, não somente enquanto um conceito, um amontoado de partes ou "um objeto reprodutor de movimentos e ações previamente estipulados pelo professor" (BRASIL, 2000, p. 38), mas, um ente produtor de signos sociais. Os PCNs ainda abordam o fenômeno dos instrumentos sógnicos, que são "instrumentos que vão moldar as ações internas e externas do indivíduo e vão, portanto, influenciar as relações entre as pessoas" (BRASIL, 2000, p. 39), o que ajuda a compreender a determinação social desta ou daquela prática corporal.

### **3.2.2 O Currículo Referência do Estado de Goiás e as Diretrizes Operacionais da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE)**

No ano de 2011, durante os meses de outubro e novembro a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)<sup>24</sup> elaborou um documento base no intuito de fomentar as discussões que ocorreram durante todo último bimestre envolvendo a participação de 500 professores para discutirem e validarem uma prévia do documento.

Um ano após, em outubro de 2012 as Subsecretarias Regionais de Educação (SREs) que eram na ocasião em número total de 40 SREs, receberam a versão preliminar do documento, devendo proporcionar a análise, bem como o aprimoramento de cada componente curricular pelos professores das Unidades Educacionais. Em novembro e dezembro de 2012, coube à SEDUC sistematizar estas contribuições e expor uma versão final do documento que seria implantado em toda rede estadual de ensino do Estado de Goiás, o chamado currículo referência.

A exemplo do ocorrido na formulação dos PCNs, as disciplinas foram agrupadas por áreas de conhecimento: Linguagem e Códigos; Matemática; Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

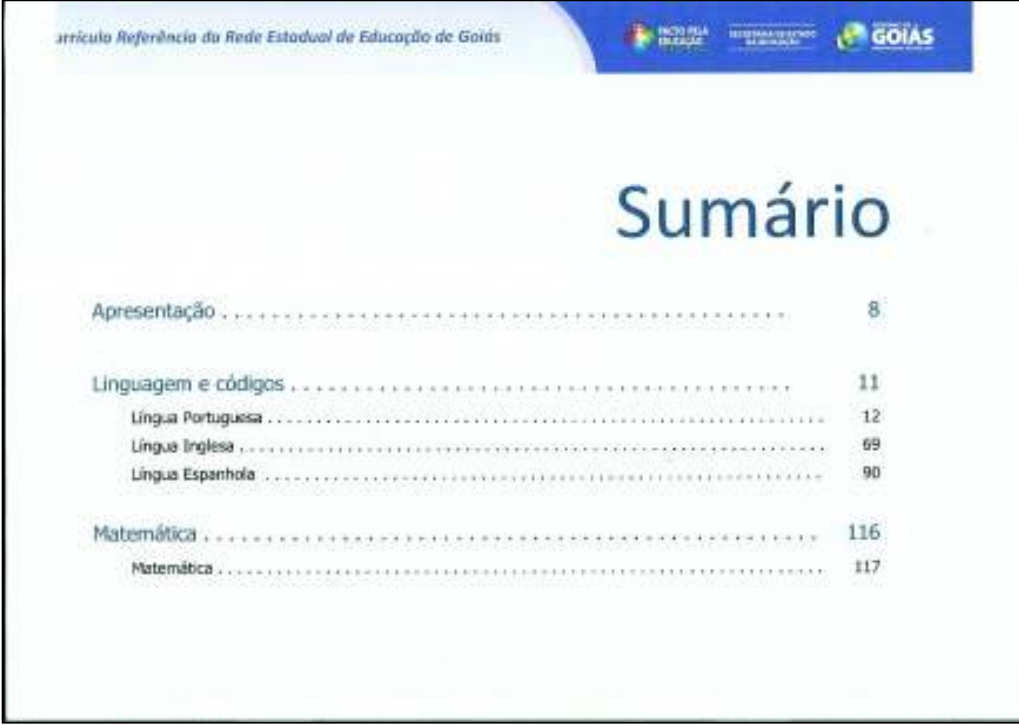
A área denominada Linguagem e Códigos abrangia as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. A Matemática se firmou em um espaço único que recebeu sua mesma nomenclatura. Ciências Humanas englobava as disciplinas História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Já Ciências da Natureza envolveu as disciplinas de Química, Física, Biologia e Ciência da Natureza. Entretanto algo nos chamou a atenção. Onde estaria a disciplina de Educação Física? Bem, nas 380 páginas que compunham o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás, não havia referências a esta disciplina.

Vejamos as figuras 14 e 15 que demonstram o sumário do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás:

---

<sup>24</sup> Na ocasião a nomenclatura desta pasta era Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) alterada em 2015 para Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE).

**FIGURA 14 – SUMÁRIO DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS.**



currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

INICIAR A ESCOLA  
INSTITUTO GOIÁS DE EDUCAÇÃO

# Sumário

Apresentação .....	8
Linguagem e códigos .....	11
Língua Portuguesa .....	12
Língua Inglesa .....	69
Língua Espanhola .....	90
Matemática .....	116
Matemática .....	117

Fonte: GOIÁS, 2012, p. 6.

**FIGURA 15 – SUMÁRIO DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS.**



currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

INICIAR A ESCOLA  
INSTITUTO GOIÁS DE EDUCAÇÃO

# Sumário

Ciências Humanas .....	168
Geografia .....	169
História .....	223
Sociologia .....	284
Filosofia .....	298
Ensino Religioso .....	310
Ciências da Natureza .....	329
Ciência da Natureza .....	333
Biologia .....	354
Física .....	361
Química .....	369

Fonte: GOIÁS, 2012, p. 7.

Para compreendermos, neste momento, a configuração da Educação Física enquanto componente curricular na rede estadual de ensino do Estado de Goiás torna-se necessário, retornar ao ano de 2009 quando foi publicada a Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano – Matrizes Curriculares, também chamada de Caderno 5 (GOIÁS, 2009). O intuito deste documento seria reorientar o currículo para atender a Resolução do CEE-GO nº 186/2004, que ampliava o Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás de oito (08) para nove (09) anos de escolaridade.

Nesta Reorientação Curricular a Educação Física esteve presente, entretanto as matrizes curriculares apresentadas se remetiam somente ao Ensino Fundamental. Assim como nos PCNs, a matriz de conhecimento identificada no Caderno 5 (GOIÁS, 2009) no componente curricular Educação Física foi o Materialismo Histórico Dialético, tendo os elementos constitutivos da Cultura Corporal como base na seleção dos conteúdos. Notamos aqui forte influência da Teoria Crítico-Superadora do Coletivo de Autores.

A seleção dos conteúdos e expectativas de aprendizagem não estão atreladas aos anos de escolaridade; para cada ano, várias possibilidades são apresentadas ao professor, para que ele selecione os temas respeitando as condições da escola e dos estudantes. No 6º ano, por exemplo, diferentes tipos de dança são apresentados - clássica, moderna, contemporânea, criativa, de rua e danças da cultura popular - como diferentes possibilidades de trabalho ao longo do ano escolar; os professores selecionarão as mais adequadas à sua realidade educacional, de forma que, ao longo dos nove anos de escolaridade, o estudante tenha a oportunidade de enriquecer sua formação no campo da cultura corporal. (GOIÁS, 2009, p.103)

No Caderno 5, os conteúdos foram distribuídos em cinco eixos temáticos na primeira fase do Ensino fundamental (1º ao 5º ano): Corpo, movimento e saúde; Jogos e brincadeiras da cultura popular; Ginástica e suas manifestações culturais; Dança, cultura popular e criação; Esporte e a construção da cidadania. Já para a segunda fase do Ensino fundamental (6º ao 9º ano) além dos cinco eixos anteriores foi acrescentado o eixo Lutas e suas manifestações culturais, totalizando desta forma 06 eixos. Para todos os anos os eixos seriam os mesmos, sendo as expectativas de aprendizagem que evoluíam a cada ano.



Já no ano de 2010, como parte do programa de Ressignificação do Ensino Médio<sup>25</sup>, a Coordenação do Ensino Médio da Secretária Estadual de Educação do Estado de Goiás publica uma coleção de livretos intitulada “Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, tendo sido o volume 07 dedicado à disciplina Educação Física. Apesar de conter orientações norteadoras para o currículo da disciplina Educação Física o documento afirma “não ter intenção de indicar um caminho a ser seguido” (GOIÁS, 2010, p. 13), ainda segundo o documento havia um “diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino da prática esportiva” (GOIÁS, 2010, p. 15). Não devendo a mesma, desta forma, “ser reduzida à prática de esportes, como também não ser sinônimo de atividade física” (GOIÁS, 2010, p. 15).

A proposta dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de 2010 era de que as aulas de Educação Física fossem conduzidas como forma de superação da prática pela prática, de forma que:

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem basear-se numa concepção científica de mundo, despertar o interesse das juventudes e desenvolver possibilidades e aptidões para que elas possam conhecer a natureza e a sociedade em que vivem, com a finalidade de nela atuar criticamente. (GOIÁS, 2010, p.16).

O Volume 07 dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de 2010 foi organizado em sete conjuntos de possibilidades, com as competências não se reduzindo a uma série ou outra, mas pensadas para todo Ensino Médio. Os conteúdos foram agrupados em cinco grandes temas: Dança, Esporte, Jogo, Ginástica e Luta.

Apesar de os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de 2010 afirmar que “outro elemento que justifica a Educação Física na escola, sobretudo no Ensino Médio, é a importância de compreender criticamente o “Corpo” e suas contradições na sociedade contemporânea” (GOIÁS, 2010, p. 17), não percebemos essa intenção na distribuição dos conteúdos. Vejamos que o mesmo só é tratado de forma direta no segundo conjunto de possibilidades e totalmente centrado na perspectiva biológica, o

---

<sup>25</sup> O Programa Ressignificação do Ensino Médio foi implementado através da Portaria nº 5723 de 06 de outubro de 2010, que estabelecia diretrizes e normas para o referido Programa.

que pode ser observado nos temas descritos no Quadro 05.

**QUADRO 5 – CONJUNTOS DE POSSIBILIDADES, EIXOS TEMÁTICOS E TEMAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

	<b>Conjunto de Possibilidades</b>	<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Temas</b>
<b>Conteúdos Básicos Comuns</b>	1º Conjunto	Sociedade, esporte e lazer	Esporte
	2º Conjunto	Corpo, saúde e estética	Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes ...
	3º Conjunto	Contemporaneidade e organização comunitária	Luta: Capoeira, Judô, Karatê e outras
	4º Conjunto	Sociedade, Esporte e Lazer	Jogos: Jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.
	5º Conjunto	Manifestações artísticas e culturais	Dança: Jazz, dança de rua, dança de salão, hip hop, axé, samba, dança criativa, dramatização, pantomima...
	6º Conjunto	Mídias e indústria cultural	Ginástica e Esporte
	7º Conjunto	Sociedade, esporte e lazer / Manifestações artísticas e culturais	Esporte, Ginástica, dança, Luta e Jogo

Fonte: Goiás, 2010. Quadro elaborado pelo Autor.

No ano de 2014, através da Lei N° 18.746, de 29 de Dezembro de 2014, foi modificada a estrutura da Secretaria de Estado da Educação, agregando à mesma as Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico - AGEPEL e a Agência Goiana de Esporte e Lazer – AGEL, passando a ser denominada Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). O organograma<sup>26</sup> da SEDUCE demonstra sua divisão em quatro grandes superintendências: Executiva, Executiva de Educação, Executiva

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://site.seduc.go.gov.br/organograma/>>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

de Cultura e Executiva de Esporte e Lazer. A Superintendência Executiva de Educação se subdivide em outras seis superintendências, sendo uma delas a Superintendência de Desporto Educacional a qual é vinculada a Gerência de Desporto Educacional.

Em 2015 a Superintendência de Desporto Educacional, da SEDUCE, através da Gerência de Desporto Educacional implanta o Currículo Referência de Educação Física para o Fundamental e para o Ensino Médio<sup>27</sup>, preenchendo a lacuna deixada na publicação do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás de 2012. Ao analisarmos Diretrizes Operacionais da SEDUCE encontramos dentre as funções da Superintendência do Desporto Educacional “coordenar, acompanhar, monitorar e avaliar o currículo referência de Educação Física nas unidades escolares” (GOIÁS, 2016, p. 137).

No texto introdutório do Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio é colocado que o mesmo foi construído no intuito de atender às “necessidades de se ressignificar o Ensino Médio em Goiás e pelo diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino de prática esportiva” (GOIÁS, 2015, p. 1) optando enquanto conteúdo pelos elementos constitutivos da cultura corporal, dentro de uma perspectiva da Teoria Crítico Superadora baseada pelo materialismo histórico dialético.

Assim como no volume 07 dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de 2010, os conteúdos foram agrupados em eixos temáticos: Sociedade, esporte e lazer; Mídias e indústria cultural; Corpo, saúde e estética; Manifestações artísticas e culturais; Contemporaneidade e organização comunitária. Os eixos repetem-se em todas as séries que constituem o ensino médio, sendo abordados a partir de uma complexidade crescente a cada série subsequente.

Assim, a metodologia (sequência didática) que poderá auxiliar o desenvolvimento e a apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos do componente curricular Educação Física: esporte,

---

<sup>27</sup> O Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio estará disponível na íntegra nos anexos deste trabalho, no documento em questão não se encontra o ano de publicação do mesmo, sendo esta informação obtida diretamente da Gerência de Desporto Educacional da SEDUCE.

ginástica, jogos, brincadeiras, dança, lutas - elementos básicos para o ensino médio - orientam-se por eixos em que os conteúdos propostos não requerem pré-requisitos e devem ser abordados segundo o princípio da complexidade crescente. Isto implica dizer que, um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto na primeira como na terceira série do Ensino Médio. O que muda, portanto, é o grau de complexidade que possivelmente o professor apresentará nas relações entre o conteúdo e possíveis elementos articuladores (SEDUCE, 2015, p. 2).

Vejamos os quadros 6, 7 e 8, que se referem à distribuição de conteúdos nas três séries do ensino médio e apresentam os eixos temáticos que discutem a categoria Corpo.

#### QUADRO 6 – GRADE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 2º BIMESTRE DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

	<b>Expectativas de aprendizagem:</b>	<b>Eixos temáticos</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>2º Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</li> <li>- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mídias e indústria cultural; <b>Tema:</b> Ginástica;</li> <li>- Corpo, saúde e estética. <b>Temas:</b> Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mídia e influência nas práticas corporais;</li> <li>- Indústria cultural e academias de ginástica;</li> <li>- O circo como componente da ginástica (ver texto complementar, p. 93)</li> <li>- Capacidades físicas e suas especificidades;</li> <li>- A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos;</li> <li>- O alongamento para os diferentes grupos musculares;</li> <li>- Exercício físico, posturas e saúde;</li> <li>- Atividades físicas irregular: risco de lesões/contusões;</li> <li>- Esforço, intensidade e frequência da atividade física;</li> <li>- Mitos e verdades sobre o corpo masculino e feminino.</li> </ul>

Fonte: Goiás, 2015, p. 5. Quadro elaborado pelo Autor.

**QUADRO 7 – GRADE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 2º BIMESTRE DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

	<b>Competência:</b>	<b>Eixos temáticos e tema</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>2º Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivência práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mídias e indústria cultural;</li> </ul> <p><b>Tema:</b> Ginástica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ginástica de “conscientização corporal” (técnicas alternativas, relaxamento);</li> <li>- Ginástica: um modelo antigo ou uma roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (ver texto complementar, p. 111)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.</li> <li>- Compreender o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo, saúde e estética.</li> </ul> <p><b>Temas:</b> Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estresse, atividades físicas e qualidade de vida;</li> <li>- Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização;</li> <li>- Alteração do organismo durante e depois da atividade física;</li> <li>- Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde;</li> <li>- Envelhecimento e limites do corpo;</li> <li>- Obesidade, alimentação e atividades físicas;</li> <li>- Mídia e influência nas práticas corporais.</li> <li>- Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa! (ver texto complementar, p. 127)</li> </ul>

Fonte: Goiás, 2015, p. 7. Quadro elaborado pelo Autor.

**QUADRO 8 – GRADE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 2º BIMESTRE DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

	<b>Competência:</b>	<b>Eixos temáticos e tema</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>2º Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</li> <li>- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida;</li> <li>- Reconhecer o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais;</li> <li>- Compreender como e o quanto as práticas corporais são viabilizadas e garantidas à população, no atual contexto político-social em que vivemos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mídias e indústria cultural;</li> <li><b>Tema:</b> Ginástica;</li> <li>- Corpo, saúde e estética.</li> <li><b>Temas:</b> Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ginástica laboral (Educação Física no trabalho);</li> <li>- Práticas corporais e espaços públicos;</li> <li>- Práticas corporais e organização comunitária;</li> <li>- Alimentação desequilibrada: anorexia, bulimia, vigorexia e ortorexia;</li> <li>- Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física;</li> <li>- Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo “ideal”;</li> <li>- Fratura e reabilitação no idoso;</li> <li>- Mídia e influência nas práticas corporais.</li> <li>- Os segredos do corpo (ver texto complementar, p. 141)</li> </ul>

Fonte: Goiás, 2015, p. 9. Quadro elaborado pelo autor.

Analisando os eixos temáticos do Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio e os conteúdos relacionados aos mesmos podemos chegar a

algumas conclusões. Embora a referência norteadora da proposta curricular seja a Teoria Crítico Superadora, pautada na cultura corporal e seus elementos constitutivos, ao analisarmos a categoria corpo e como a mesma foi tratada na proposta curricular podemos perceber que no eixo “Corpo, saúde e estética” a mesma ainda foi tratada numa perspectiva biologicista, entretanto a associação deste eixo ao de “Mídias e indústria cultural” permite ao professor trabalhar os conteúdos dentro de uma perspectiva crítica não fugindo dos fundamentos da Teoria Crítico Superadora. Outro aspecto relevante é que as imagens de Corpo veiculadas pela televisão poderão ser trabalhadas no eixo de Mídias e indústria cultural em todas as séries do ensino médio, e pelos conteúdos propostos é possível que o professor realize seu trabalho norteador por uma perspectiva crítica acerca do assunto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de sua trajetória, tal como, os demais componentes curriculares do sistema de ensino brasileiro, a Educação Física Escolar é fruto histórico do desenvolvimento da sociedade brasileira marcada por conjunturas políticas, sociais, culturais e econômicas, bem como de seu projeto de reprodução cada vez mais ampliado do capital. À medida que foi se constituindo como campo científico, a Educação Física recebeu as marcas inscritas pelas disputas científicas e culturais.

Os teóricos recorridos, tais como Ramos (1982), Oliveira (1983), Ghiraldelli Jr. (1994), Kunz (1991), Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Soares (1994), Gonçalves (1997), Manacorda (2001), Goldenberg (2002), Oliveira (2004), Rosário (2004), Carmo Júnior (2005), Garcia (2005), Le Goff e Truong (2006), Moreira (2006), Geertz (2008), Herold Júnior (2008), Barbosa et al (2011) e Castellani Filho (2013) nos situaram historicamente, oferecendo conceptualizações da Educação Física em nível mundial e brasileira em suas mais diversas tendências: higienista, eugenista, militarista, pedagógica e crítica. Ao descrevermos e analisarmos a constituição do campo da Educação Física Escolar, na perspectiva da história tradicional, foi possível perceber que enquanto disciplina escolar a Educação Física reproduziu os saberes e práticas do aporte teórico hegemônico.

Ao mesmo tempo em que foi realizada a historiografia da Educação Física, procuramos analisar quais os sentidos ou papéis sociais assumidos pelo Corpo em cada momento histórico da humanidade.

Nas origens da humanidade compreendemos um Corpo mediador entre o homem pré-histórico e o ambiente hostil em que vivia, apresentando-se como a única forma de solucionar os embates da vida primitiva. Eis o primeiro sentido do Corpo: instrumento mediador entre o homem e o ambiente.

Já nas sociedades antigas foi marcada por uma constante busca pela perfeição do Corpo ao mesmo tempo em que se desenvolviam os valores morais, um corpo a ser construído conforme protótipo estabelecido, belo e saudável, para funções definidas.

O Corpo medieval praticamente não existiu. O Cristianismo em suas pregações



expressa árdua condenação dos desejos corporais, marcando um período de desprezo e mortificação do Corpo, fonte de pecado e a conduta a ser seguida era rigidamente determinada e não se limitando aos membros da sociedade e, ainda, definindo espaços de convivência social. As marcas inscritas no corpo medieval são significações do pecado.

A Modernidade apresenta uma nova concepção de corpo: o Corpo máquina. O desenvolvimento do pensamento científico favorece estudos sobre o corpo, que é redescoberto. Os sentidos, os prazeres, as paixões são despertadas. O homem é o centro de todas as coisas. Entretanto o dualismo Clássico é retomado e o Corpo é compreendido como uma máquina fragmentada e manipulável. Esta manipulação foi utilizada como instrumento de poder político e econômico. O Corpo é previsível e controlável, técnico e operável.

Chegamos à Contemporaneidade, a era da comunicação de massa, de avanços científicos e tecnológicos. As mídias eletrônicas, em suas mais diversas manifestações, apresentam diuturnamente um Corpo glorificado através de sua exposição de caráter fundamentalmente estético. Uma espécie de Corpo rascunho, a ser produzido por uma “indústria estrutural corpo” que se coloca à disposição de todos para atender as distinções estéticas estas que estarão ligadas à juventude, à beleza, dentre outros.

Este corpo contemporâneo, ou Corpo rascunho nos foi apresentado por David Le Breton (2012). Através de sua Sociologia do Corpo, Le Breton demonstra que o Corpo rompe com o dualismo cartesiano e torna-se capital, sendo a única possibilidade dos não empoderados de ascenderem socialmente. O Corpo contemporâneo é inscrito social e culturalmente, armazenando o constructo da sociedade.

Já Bourdieu, a partir do conceito de *habitus*, nos possibilitou pensar o Corpo numa perspectiva histórico-cultural a partir da internalização da história nos corpos dos indivíduos, levou-nos a compreender como as estruturas sociais imprimem no Corpo valores, significados e regras. A concepção de um indivíduo acerca de Corpo revela sua posição social dentro do sistema social a qual este indivíduo se situa e seus interesses obedecem a determinadas classificações estabelecidas e predominantes.

A última parte de nossa pesquisa atentou-se a esboçar o estado de conhecimento temático da produção acadêmica, desenvolvendo um mapeamento a nível de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes e, ainda, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Como visto ao longo do Capítulo III, os dados obtidos foram transformados em gráficos que nos possibilitaram algumas análises. O Gráfico 1 (Número de Trabalhos no BTD por ano) nos apresentou um número significativo de pesquisas que discutiam Educação Física Escolar nesta última década.

Ao filtrarmos este número de trabalhos, 1019, levando em consideração sua distribuição por Grandes Áreas, selecionamos as que indicavam alguma relação com esta pesquisa, Ciências Humanas e Multidisciplinar, e ainda as Ciências da Saúde, pois buscou-se avaliar se a classificação utilizada pela Capes para os Programas de Pós Graduação em Educação Física traria algum dado significativo sobre a Educação Física Escolar. Comprovou-se que a maioria destes trabalhos se encontrava exatamente na Área de Ciências da Saúde, conforme demonstrado no Gráfico 2.

O Gráfico 3 foi o resultado da distribuição destas pesquisas por Área de Avaliação, ou seja, indicou-se o quantitativo de trabalhos, dentro das três Grandes Áreas anteriores que se direcionavam para a Educação e Educação Física, que eram as áreas de interesse desta pesquisa.

Finalmente filtramos estes trabalhos por sua Área de Concentração, e os resultados apresentados no Gráfico 4 indicaram que de um quantitativo de 89 trabalhos filtrados, 51 se situaram em Programas de Pós Graduação em Educação, o que indica uma inserção bastante significativa da Educação Física Escolar em áreas multidisciplinares.

Quando analisamos a prevalência das palavras-chave dos trabalhos selecionados após a última filtragem, que levou em consideração as categorias de análise Corpo e Ensino Médio verificou-se que conceitos fundamentais desta pesquisa tais como Beleza, Poder, Gênero, Escola, Corpo e Educação Física, eram também os mais prevalentes nos trabalhos selecionados, e indicavam disposições culturais internalizadas como *habitus*.

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) foi utilizada como base de

pesquisa acerca da produção científica no campo da Educação Física. Este periódico constitui espaços legítimos de produção e circulação dos conhecimentos científicos e práticos da Educação Física. Muito além de nos auxiliar apresentando possibilidades de discussão e reflexão para nosso objetivo, esta análise indicou diferentes sentidos atribuídos ao Corpo. Os sentidos atribuídos ao Corpo estão muito aproximados à aspectos biológicos, cinesiológicos e antropométricos, indicando uma hegemonia destas áreas em relação à Educação Física Escolar.

Nossa última análise foi de natureza documental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e o Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio (GOIÁS, 2015) foram os documentos selecionados para que pudéssemos compreender a sistematização da Educação Física Escolar no Ensino Médio, e dentro deste contexto, observar se havia algum desvelar do Corpo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física, está situada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, embora em nenhuma das nove competências definidas para esta área, foi possível encontrar referência direta ao Corpo como forma ou manifestação de linguagem.

No entanto, o Corpo ausente nas referidas Competências da Área aparece como Cultura Corporal e o objeto da Educação Física, nos marcos teórico do Materialismo Histórico Dialético, tal como é formulado pela Teoria Crítico Superadora proposta pelo Coletivo de Autores. Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais não se tratam de matrizes ou referenciais curriculares não nos foi possível compreender em que medida isso é concretizado em ações pedagógicas.

Da mesma forma o Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio em Goiás, foi inspirado no Materialismo Histórico Dialético, sob a influência da Teoria Crítico Superadora. Ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio trata-se de uma matriz orientadora para as aulas de Educação Física do Ensino Médio da rede estadual de Goiás.

E, apesar de inspiração Crítico-Superadora, o Corpo é discutido em um eixo temático, “Corpo, saúde e estética”, pertencente ao segundo bimestre de todos os anos do Ensino Médio. A análise dos conteúdos deste eixo demonstraram uma

contradição, uma vez que os conteúdos apresentam características que se reduzem a antropometria e cinesiologia e assim se inscreve os sentidos do Corpo revelados pela Educação Física Escolar.

Portanto, o que devemos considerar como fundamental diante desta bifurcação antropométrica e cinesiológica, como possibilidade emancipatória, será a ação pedagógica do professor.

Caberá a este ressignificar tais conteúdos, de modo que, numa perspectiva crítica – compreensiva, o aluno seja capaz de compreender as imposições sociais impostas ao seu Corpo.

A perspectiva fenomenológica de Kunz (1994) pode possibilitar que a Educação Física Escolar se torne um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos sociais e culturais, construídos no aluno, na presente pesquisa um Jovem Estudante de Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Pensadores).

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: CARRARO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje**. Psicologia & Sociedade, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. In: Obras completas. Vol. X, tomo II ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Disponível em: <[http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasRuiMP&pasta=Vol.%20X%20\(1883\)\Tomo%20II&pesq=&paglog=>](http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasRuiMP&pasta=Vol.%20X%20(1883)\Tomo%20II&pesq=&paglog=>) . Acessado em 20 jul. 2016

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Algumas propriedades dos campos**. In: BOURDIEU, Pierre.

**Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resoluções do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Câmara Legislativa. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971)**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CEB 15/98**. 1 jun. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População residente, por sexo e grupos de idade, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12&uf=00>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRETON, David Le. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Vozes: Petrópolis, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Entrevista de David Le Breton a Bárbara Duarte. **RBSE**, v. 10, n. 28, p. 176-184, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/LeBretonEntrev.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CADAVID, Luz Elena Gallo. **Las Prácticas Corporales en la Educación Corporal** . Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 825-843, out./dez. 2012

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2017.

CAMINHA, Iraquitã de; FREITAS, Clara Maria Silvestre Monteiro de; TEIXEIRA, Fábio Luís Santos. **A beleza feminina como poder: desvendando outros sentidos para a construção estética de si**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 485-500, abr./jun. 2014

CAPARROZ, Francisco Eduardo; CRUZ JÚNIOR, Gilson. **A juventude entre o desejo e a realidade na formação acadêmica em Educação Física: das nuvens à docência**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 155-170, jan./mar. 2014.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia para a investigação: Guia para Autoaprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CARMO JR., Wilson do. **Dimensões filosóficas da educação física**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2005.

CARRARO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2013.

CASTRO, Julia; FARINA, Cynthia. **Hacia um cuerpo de la experiencia em la educación corporal**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 179-184, 2015.

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

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2016.

COTIDIANO 3. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 set. 1999. DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Pensadores).

GLEYSE, Jacques; NÓBREGA, Terezinha Petrucia; MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Compreensões de corpo na educação física: análise de conteúdo das revistas EPS (França) e RBCE (Brasil)**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 227-234, 2016.

FARIA, Eliene Lopes. **Quando “rola a bola”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 501-513, abr./jun. 2014.

FERREIRA, Alexandre da Costa; MILLER NETO, Álvaro Rego; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. **A Pedagogia do Esporte na Educação Física no contexto de uma escola eficaz**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 297-310, abr./jun. 2013

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. **Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 531-546, abr./jun. 2014.



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

GALEANO, Eduardo H. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. São Paulo: Loyola, 1994.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GARCIA, Wilton. **Corpo, Mídia e Representação: Estudos Contemporâneos**. São Paulo: Thomson, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFF, Jacques Le; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate: Caderno 05**. Goiânia: SEDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás / Coordenação de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio: Educação Física**. Volume 7. Goiânia: Gráfica e Editora Formato, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Superintendência do Desporto Escolar. **Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Goiânia: SEDUCE, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2**. Goiânia:

SEDUCE, 2016.

GOLDENBERG, M. **Nu e vestido: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Os discursos de corpo bem dito, mal dito e não dito: uma análise a partir de filmes**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 414-421, 2016.

GOUVEIA, Luís Manuel Borges. **Notas de contribuição para uma definição operacional**. 2004. Disponível em: <[http://homepage.ufp.pt/lmbg/reserva/lbg\\_socinformacao04.pdf](http://homepage.ufp.pt/lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf)>. Acesso em: 25 out.e 2015.

GUEDES, Dartagnan P.; GUEDES, Joana E. R. **Exercício físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HURSSEL, Edmund. **Conferências de Paris**. Lisboa: Edições 70, 1992.

HEROLD JUNIOR, C. **A Educação Física na história do pensamento educacional: apontamentos**. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley; SOUZA, Juliano de; STAREPRAVO, Fernando Augusto. **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: uma argumentação inicial sobre a importância da utilização da teoria dos campos de Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 785-798, jul./set. 2013

MENEGON, Daniel, et al., **Musculação na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio noturno**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 171-178, 2016.

MORAES E SILVA, **Escola e Educação Física: Maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 343-357, abr./jun. 2012.

MOREIRA, Wagner Wey. **Século XXI: a era do corpo ativo**. São Paulo: Moderna, 1996.

MOREIRA, Evandro Carlos; WEIMER, Weiboll Rocha. **Violência e Bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física Escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 257-274, jan./mar. 2014

NASCIMENTO, Ivani Pinto. **Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio**. EccoS, São Paulo, n. 31, p.83-100, mai./ago. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PIZANI, Juliana et al. **(Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016

PLATÃO. **Fédon**. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Os Pensadores).

PORPINO, Karenine de Oliveira; SILVA, Liege Monique Filgueiras da. **A produção do conhecimento que trata do corpo e da beleza: Implicações para a Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 327-340, abr./jun. 2013.

PORTELA, Joana Paula. **Cinesiologia**. Sobral: Inta, 2016.

PRODOCIMO, Elaine; RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Corpo e Religião: Marcas da educação evangélica no corpo feminino**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 227-243, jan./mar. 2013.

QUITZAU, Evelise Amgarten. **Da ‘Ginástica para a juventude’ a ‘A ginástica alemã’: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 37, n. 2, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/en/da-ginastica-juventude-a-ginastica/articulo/S0101328915000293/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (RBCE). Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RODRIGUES, José Carlos. O corpo libertado? In: STROZENBERG, Ilana (coord.). **De corpo e Alma**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo Contemporânea, 1987.

RODRÍGUEZ, Raumar; VAZ, Alexandre Fernandez. **Saber do corpo, do político e da política: notas sobre indivíduo e sujeito**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 307-313, 2015.

ROSÁRIO, N. M. **Mundo contemporâneo**: corpo em metamorfose. 2006. Disponível em: <[www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia\\_semiotica/conteudos/corpo.htm](http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm)>. Acesso em: 08 dez. 2015.

SEVERINO, Antônio José. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

TANI, Go et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. **Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 171-178, 2016.

VIGARELLO, George. **O Corpo Inscrito na História**: Imagens de um “Arquivo Vivo”. Entrevista concedida a Denise Bernuzzi Sant’Anna. São Paulo: Proj. História, 2000, p. 225-236.

**ANEXO**

**CURRÍCULO REFERENCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO**



**Superintendência de Desporto Educacional**  
**Gerência de Desporto Educacional**

**Currículo Referência de Educação Física para o**  
**Ensino Médio**

Ao reconhecer diferentes conceitos e perspectivas para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar, a Secretaria Estadual da Educação, por meio da Coordenação de Ensino Médio – Corem, afirma a necessidade de se trabalhar com um conceito da disciplina de maneira ampliada. Esse entendimento se justifica diante das necessidades de se ressignificar o Ensino Médio em Goiás e pelo diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino de prática esportiva. Assim, um diagnóstico parece indiscutível: as práticas esportivas e descontextualizadas têm servido de obstáculo à possibilidade didático/pedagógica de se trabalhar a Educação Física numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010).

Em se tratando de uma disciplina que compõe o currículo escolar, é necessário afirmar que a Educação Física não pode ser reduzida à prática de esportes, como também não pode ser considerado sinônimo de atividade física. Certamente não há oposição entre Educação Física e esporte e entre Educação Física e atividade física, mas se reconhecemos que compete à Educação Física tematizar conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal, o esporte passa a ser considerado “um” dos conteúdos a ser trabalhado pela Educação Física (idem).

Nesta perspectiva, partindo-se do conceito ampliado, segundo o qual a Educação Física deve tratar dos saberes relativos à cultura corporal, como área do conhecimento, a disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos, lutas e danças. Essas vivências, com seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (MOREIRA; ABREU, 2010).

Nessa perspectiva, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás (2010), mais especificamente o Referencial Curricular de Educação Física é um documento que não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido, mas sim, o propósito de oferecer aos professores de Educação Física, das diferentes unidades escolares do Estado de Goiás, conteúdos para trabalharem e/ou subsidiar para elaborar seus próprios textos e planos de aulas – bimestrais, semestrais ou anuais – conforme suas possibilidades, peculiaridades e experiências, percebendo a importância de escolher temas que estabeleçam uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto do conhecimento, visto que um dos nossos grandes desafios como educadores é reconhecer a cultura em movimento, dentro e fora da escola. Portanto, essa proposta curricular não se constitui num mero receituário, mas, se compreendido em sua essência, se tornará valioso ponto de partida para a transformação didática/pedagógica da Educação Física numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010).

Vale reforçar que as aulas de Educação Física não deve ser considerada como um momento compensatório para as tarefas árduas em salas de aulas e, muito menos são um apêndice das atividades desenvolvidas na escola e das demais disciplinas. A Educação Física é parte integrante do projeto amplo de escolarização e, portanto, é parte articulada ao projeto político-pedagógico da escola (CASTELLANI FILHO et. al., 2009).

Portanto, se a atuação do professor é na quadra e em outros lugares do ambiente escolar, seu compromisso é com o projeto de escolarização ali instituído, sempre em favor da formação humana (PARANÁ, 2006).

Segundo a Moreira e Abreu (2010), a Educação Física insere-se na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Portanto, os princípios de inclusão e participação coletiva são tomados como orientadores da prática pedagógica da Educação Física. Ou seja, qualquer seja o conhecimento, o conteúdo, a atividade ou a metodologia de trabalho escolhida, deve ser evitada a discriminação, a individualização e a seleção exacerbada. Diante disso, evidencia-se que a questão metodológica constitui um dos principais desafios ao professor para se compreender e trabalhar a Educação Física escolar numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010, s/p).

Assim, a metodologia (sequência didática) que poderá auxiliar o **desenvolvimento** e a apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos do componente curricular Educação Física: esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, lutas - elementos básicos para o ensino médio - orientam-se por eixos em que os conteúdos propostos não requerem pré-requisitos e devem ser abordados segundo o princípio da complexidade crescente. Isto implica dizer que, um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto na primeira como na terceira série do Ensino Médio. O que muda, portanto, é o grau de complexidade que possivelmente o professor apresentará nas relações entre o conteúdo e possíveis elementos articuladores.

A partir da metodologia crítico-superadora<sup>1</sup>, a qual o conhecimento é transmitido levando-se em conta o momento político, histórico, econômico e social em que está inserido, os conteúdos são apresentados de forma simultânea; o que muda de uma unidade para outra é a amplitude do conhecimento sobre cada conteúdo.

Nesse sentido, considera-se a espiralidade do conhecimento. Os conteúdos são tratados de modo simultâneo e constituem referências que ampliam continuamente a capacidade de pensar dos alunos, que lidam com os mesmos conteúdos nas diferentes séries, mas aprofundam-se as referências sobre eles. **Em cada fase, amplia-se o grau de complexidade.**

Buscando seguir tal parâmetro, sugere-se que as aulas tenham três momentos:

- **Primeiro momento:** o conteúdo da aula é apresentado aos alunos e **problematizado**, buscando as melhores formas de organização para execução das atividades. Conversa-se com os alunos sobre as práticas corporais a fim de identificar as possibilidades e os limites de cada um. Nesse diálogo os alunos esforçam-se em mostrar a vivência cotidiana daquilo que vai ser tratado. Momento em que o aluno mostra sua visão a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema (GASPARIN, 2005).

- **Segundo momento:** envolve-se as atividades relativas à apreensão do conhecimento. O professor observa as atividades realizadas pelos alunos e suas diferentes manifestações. Procura-se notar as diversas situações que podem surgir durante o movimento corporal, sejam elas estimuladas (pelo professor) ou então geradas pelos próprios alunos. Dentre elas, destacam-se a importância do contato corporal e o respeito mútuo. O professor **poderá fazer registros** para uma posterior orientação e/ou interromper para uma intervenção pedagógica, se houver reações desfavoráveis dos alunos ou ainda se ocorrer uma recusa em participar da aula;

---

<sup>1</sup> Ver CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.



- **Terceiro momento:** reflete-se sobre a prática, num diálogo que propicie a cada aluno a avaliar a qualidade de sua participação nas aulas. O tratamento singular permite que o professor conheça melhor cada aluno e que eles interajam e troquem experiências culturais.

**Exemplo:**

“O conteúdo - lutas - com o conteúdo específico da capoeira, enquanto uma prática corporal da cultura afro-brasileira, cujos elementos são importantes para entender a história do Brasil. Pela capoeira, podemos pensar nossa história também sob o olhar dos afro-descendentes, fato pouco retratado na história tradicional. A partir desse conteúdo, pode-se lançar um olhar para outras temáticas diretamente envolvidas.

O assunto a ser abordado é **jogando capoeira:**

Como conteúdo específico, a capoeira pode também vir a ser excludente, caso não sejam respeitadas as limitações e possibilidades corporais, sociais e culturais de cada aluno.

**Primeiro momento da aula:**

**1º Objetivo da aula:** que os alunos compreendam como a capoeira, que outrora foi uma manifestação cultural e de libertação, pôde se tornar elitizada, competitiva, sem preocupação com a singularidade de cada participante.

**2º Objetivo da aula:** possibilidade de vivenciar a capoeira, sem a preocupação com a técnica como parâmetro único e exclusivo.

Após os objetivos traçados, o professor buscará mapear o que os alunos já conhecem do tema. Dessa forma, uma interessante questão a ser proposta aos alunos é: como posso praticar a capoeira sem nunca ter frequentado uma academia, portanto, sem dominar a técnica?

Na **problematização**, o professor questionará: se a capoeira esportivizada é inclusiva ou excludente, se a capoeira como manifestação da cultura corporal pode ou não ser mercantilizada e de que maneira pode ser inserida na lógica de mercado. Ou seja, neste momento foi estabelecido uma relação entre o conteúdo básico (lutas) e os diversos problemas da vida social, sejam de ordem econômica, social ou cultural.

No momento em que as questões são lançadas e os alunos provocados a refletir, a **instrumentalização** ganha destaque por possibilitar ao aluno o contato com o conhecimento sistematizado, historicamente construído. Assim, o professor poderá começar a atividade solicitando aos alunos que se dividam em duplas. Em seguida, eles deverão decidir quem será a presa e quem será seu predador correspondente. Tomada a decisão, quem for a presa deverá fazer gestos que o identifiquem, para que o predador possa tentar encostar sua mão nas costas do “animal”. A brincadeira tem algumas regras, em que a presa e seu predador poderão mover-se apenas executando um passo para trás ou para frente, um passo para o lado direito ou esquerdo. O **principal objetivo desse primeiro momento é que os alunos “ginguem” sem saber o que estão fazendo, sem se preocuparem com a correta execução do movimento.**

**Segundo momento da aula:**

- Demonstrar alguns golpes técnicos que integram as práticas de capoeira criadas historicamente. Dessa forma, é papel do professor transmiti-las aos alunos. Caso o professor não possa transmitir os gestos técnicos, pode solicitar a um dos alunos que o auxilie fisicamente na demonstração.

- Reconstruir com os alunos os movimentos da capoeira, com a representação da presa e do predador, sob o enfoque do respeito pelas possibilidades físicas de cada um, o que significa que qualquer aluno pode praticar capoeira, sem necessidade de conhecimento prévio, ou de ter participado de algum grupo.

### terceiro momento da aula:

Para avaliar a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, o professor poderá propor a formação de uma roda, onde todos possam jogar capoeira. Tal momento é imprescindível porque constitui a **catarse**, ou seja, o reconhecimento da capacidade de síntese e recriação dos alunos.

Para melhorar ainda mais a qualidade da aula, sugere-se que sejam usados instrumentos que identifiquem musicalmente a capoeira, tais como: berimbau, caxixi e pandeiro. Caso não haja os originais, eles podem ser construídos com materiais alternativos, de modo que um utensílio pode virar um pandeiro; ou um cano, arame e o fundo de uma garrafa plástica podem virar um berimbau. Os mais variados espaços escolares podem servir para realização dessa aula.

O **professor também poderá contextualizar a aula de capoeira** sob o enfoque do processo de marginalização e exclusão dos povos afro-descendentes, nos tempos da escravidão. Os alunos podem criar jogos para representar os papéis de capitão-do-mato e escravo, de modo que interpretem as contradições e injustiças que havia, e, também, a superação delas com a proposta de outras brincadeiras<sup>2</sup>.

No que refere à **avaliação**, partimos do princípio de que tanto as atividades práticas como as reflexões partem das necessidades, dos interesses e das condições de cada aluno e de sua escola, conseqüentemente, todo o processo avaliativo poderá sofrer mudanças, daí a necessidade de registro e acompanhamento sistemático do percurso.

Portanto, nesta perspectiva transformadora os princípios pedagógicos da concepção da área, consideram os seguintes princípios: a) Inclusão; b) Diversidade; c) Pluralidade cultural (GOIÁS, Caderno 3, 2009).

### Referências:

- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3. Ed. ver. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano**. Currículo em Debate, Caderno 3. Goiânia, 2009
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular. Expectativas de Aprendizagem**. Caderno 5. Goiânia, 2009.
- MOREIRA, M. E., ABREU, M. do C. R. (org.). **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio/Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio**. Goiânia: Gráfica e Editora Formato, 2010. 44p.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência da Educação. Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p

<sup>2</sup> Exemplo retirado do "Encaminhamento metodológico do ensino médio" (p.44-46) das Diretrizes Curriculares da Educação Física para o ensino médio. IN: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.

Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio		
1º ano		
Expectativas de aprendizagem:	Eixos temáticos	Conteúdos
1º Bimestre	<p>- Sociedade, esporte e lazer.</p> <p>- Tema: Esporte: Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualização histórica e classificação;</li> <li>- Esporte "da" versus esporte "na" escola;</li> <li>- Esporte de rendimento versus esporte de participação;</li> <li>- A Profissionalização no esporte de alto rendimento;</li> <li>- Teoria e prática de uma modalidade individual e ou coletiva escolhida pelo professor e pelos estudantes;</li> <li>- Vivência crítica e emancipada do esporte;</li> <li>- O esporte praticado como opção de lazer;</li> <li>- O esporte como direito social;</li> <li>- Estatuto do torcedor;</li> <li>- Relações entre esporte competitivo e o sistema capitalista;</li> <li>- O futebol para além das quatro linhas (ver texto complementar, p. 17).</li> </ul>
2º Bimestre	<p>- Mídias e indústria cultural;</p> <p><b>Tema:</b> Ginástica;</p> <p>- Corpo, saúde e estética.</p> <p><b>Temas:</b> Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</p>	<p><b>Conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mídia e influência nas práticas corporais;</li> <li>- Indústria cultural e academias de ginástica;</li> <li>- O circo como componente da ginástica (ver texto complementar, p. 93)</li> <li>- Capacidades físicas e suas especificidades;</li> <li>- A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos;</li> <li>- O alongamento para os diferentes grupos musculares;</li> <li>- Exercício físico, posturas e saúde;</li> <li>- Atividades físicas irregular: risco de lesões/contusões;</li> <li>- Esforço, intensidade e frequência da atividade física;</li> <li>- Mitos e verdades sobre o corpo masculino e feminino.</li> </ul>
Expectativas de aprendizagem:	<p>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</p> <p>- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.</p>	

3º Bimestre	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
	<p>- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.</p> <p>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivência práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.</p>	<p>- Manifestações artísticas e culturais. - Mídias e indústria cultural</p> <p><b>Temas:</b> Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p> <p>-</p>	<p>- Contexto histórico da dança; - Atividades rítmicas e identidade cultural; - Expressão corporal e linguagem não – verbal; - Expressão corporal e regionalismo; - Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço; - Percepção do corpo no espaço e no tempo ritmo; - Composição e apresentação coreográficas; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Quem dança seus males ... (ver texto complementar, p.191)</p>

4º Bimestre	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
	<p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores.</p> <p>- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs</p>	<p>- Contemporaneidade e organização comunitária. <b>Tema:</b> Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.</p> <p>- Sociedade, esporte e lazer. <b>Tema:</b> Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<p>- Origem, contextualização histórica e classificação; - Lutas orientais versus lutas ocidentais; - A capoeira enquanto jogo popularmente praticado e seus significados; - Elementos técnicos da capoeira; - A esportivização da capoeira; - Capoeira: jogo, luta ou dança? (ver texto complementar, p. 157) - Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas; - Jogos, brincadeiras e a história da humanidade; - Jogos tradicionais e da cultura local; - A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras; - O lúdico como princípio educativo; - Jogos eletrônicos e identidade das novas gerações – cultura juvenil em destaque.</p>

Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Médio			
2º ano			
	Eixos temáticos e tema	Conteúdos	
1º Bimestre	<p><b>Competência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal;</li> <li>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.</li> </ul>	<p><b>Eixos temáticos e tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade, esporte e lazer</li> <li>- Mídias e indústria cultural</li> </ul> <p><b>Temas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esporte</li> <li>- Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esportes olímpicos, megaeventos esportivos e as mídias;</li> <li>- Normas e regras oficiais e adaptadas;</li> <li>- Noções de arbitragem, suas especificidades de gestos técnicos;</li> <li>- Exigências físicas, técnicas e táticas na prática desportiva;</li> <li>- Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade);</li> <li>- Prevenção quanto ao uso de drogas, efeitos e consequências do doping nas práticas desportivas;</li> <li>- A relação entre a televisão e o voleibol no estabelecimento de suas regras (ver texto complementar, p. 33)</li> </ul>
2º Bimestre	<p><b>Competência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</li> <li>- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.</li> <li>- Compreender o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais.</li> </ul>	<p><b>Eixos temáticos e tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mídias e indústria cultural;</li> </ul> <p><b>Tema:</b> Ginástica;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo, saúde e estética.</li> </ul> <p><b>Temas:</b> Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</p>	<p><b>Conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ginástica de "conscientização corporal" (técnicas alternativas, relaxamento);</li> <li>- Ginástica: um modelo antigo ou uma roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (ver texto complementar, p. 111)</li> <li>- Estresse, atividades físicas e qualidade de vida;</li> <li>- Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização;</li> <li>- Alteração do organismo durante e depois da atividade física;</li> <li>- Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde;</li> <li>- Envelhecimento e limites do corpo;</li> <li>- Obesidade, alimentação e atividades físicas;</li> <li>- Mídia e influência nas práticas corporais.</li> <li>- Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa! (ver texto complementar, p. 127)</li> </ul>

3º Bimestre	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
<p>- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.</p> <p>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</p> <p>- Compreender até que ponto a mídia condicionam as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade.</p>	<p>- Manifestações artísticas e culturais.</p> <p>- Mídias e indústria cultural</p> <p><b>Temas:</b> Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p>	<p>- Contexto histórico da dança;</p> <p>- Dança e suas relações com a diversidade;</p> <p>- Danças Folclóricas e regionais;</p> <p>- A dança como meio de desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos;</p> <p>- Possibilidades corporais de portadores de necessidade especiais;</p> <p>- Composição e apresentação coreográficas;</p> <p>- Mídia e influência nas práticas corporais.</p> <p>- Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo? (ver texto complementar, p.227)</p>	

4º Bimestre	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
<p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores.</p> <p>- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;</p> <p>- Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados.</p>	<p>- Contemporaneidade e organização comunitária.</p> <p><b>Tema:</b> Luta – Capoeira, Judo, Karatê e outras.</p> <p>- Sociedade, esporte e lazer.</p> <p><b>Tema:</b> Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<p>- Vivência crítica e emancipada das lutas;</p> <p>- Movimento específico (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas;</p> <p>- Judo: a prática do caminho suave (ver texto complementar, p. 171)</p> <p>- Movimentos acrobáticos;</p> <p>- Organização/participação em torneios esportivos ou não esportivos.</p> <p>- Competição e cooperação nos jogos e brincadeiras;</p> <p>- Jogos dramáticos e criativos;</p> <p>- Valores e relações interpessoais nas práticas corporais;</p> <p>- Vivência crítica e emancipada do lazer;</p> <p>- Implicações da urbanização para o “brincar”;</p> <p>- Jogos e brincadeiras no meio líquido;</p> <p>- Competir ou cooperar: eis a questão (ver texto complementar, p. 65)</p>	

**Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Médio**

3º ano

Competência:		Eixos temáticos e temas	Conteúdos
<b>1º Bimestre</b>	<p>- Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal;</p> <p>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.</p> <p>- Compreender em que medida as determinações externas (mídia, TV, mercantilização, etc.) têm influenciado a prática esportiva e o lazer.</p>	<p>- Sociedade, esporte e lazer</p> <p>- Mídias e indústria cultural</p> <p><b>Temas:</b></p> <p>-Esporte</p> <p>-Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.</p>	<p>- A influência dos meios de comunicação nos esportes;</p> <p>- O futebol como representação da cultura nacional;</p> <p>- Significados de Bulling e fair play nos esportes;</p> <p>- Ética e combate aos preconceitos por meio dos esportes;</p> <p>- Inclusão e socialização no desporto escolar;</p> <p>- Mídia, indústria esportiva e consumo;</p> <p>- Influência da mídia nas regras e práticas esportivas;</p> <p>- Espetáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização;</p> <p>- O esporte praticado como lazer;</p> <p>- Esportes radicais (Skate, patins, bicicleta);</p> <p>- O esporte na perspectiva da inclusão e exclusão dos sujeitos;</p> <p>- Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte? (ver texto complementar, p. 49)</p>

Competência:		Eixos temáticos e tema	Conteúdos
<b>2º Bimestre</b>	<p>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</p> <p>- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida;</p> <p>- Reconhecer o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais;</p> <p>- Compreender como e o quanto as práticas corporais são viabilizadas e garantidas à população, no atual contexto político-social em que vivemos.</p>	<p>- Mídias e indústria cultural;</p> <p><b>Tema:</b> Ginástica;</p> <p>- Corpo, saúde e estética.</p> <p><b>Temas:</b> Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.</p>	<p>- Ginástica laboral (Educação Física no trabalho);</p> <p>- Práticas corporais e espaços públicos;</p> <p>- Práticas corporais e organização comunitária;</p> <p>- Alimentação desequilibrada: anorexia, bulimia, vigorexia e ortorexia;</p> <p>- Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física;</p> <p>- Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo "ideal";</p> <p>- Fratura e reabilitação no idoso;</p> <p>- Mídia e influência nas práticas corporais.</p> <p>- Os segredos do corpo (ver texto complementar, p. 141)</p>

<b>3º Bimestre</b>	<p><b>Competência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho;</li> <li>- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas;</li> <li>- Compreender até que ponto a mídia tem condicionado as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade.</li> <li>- Reconhecer e problematizar o quanto a erotização observável em algumas formas de dança, se tornaram um produto de consumo do público jovem.</li> </ul>	<p><b>Eixos temáticos e tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestações artísticas e culturais.</li> <li>- Mídias e indústria cultural</li> </ul> <p><b>Temas:</b> Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...</p>	<p><b>Conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto histórico da dança;</li> <li>- Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetórias e direções) e energia (Tensão, relaxamento e explosão);</li> <li>- Passos e combinação de movimentos simples;</li> <li>- Composição e apresentação coreográficas a partir de músicas eruditas e populares;</li> <li>- Confecção de fantasias e adereços;</li> <li>- Influência da mídia sobre o corpo do adolescente (ver texto complementar, p. 213).</li> </ul>
<b>4º Bimestre</b>	<p><b>Competência:</b></p> <p>Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;</li> <li>- Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados;</li> <li>- Compreender os reais sentidos que tem levado as lutas a se transformarem em espetáculo.</li> </ul>	<p><b>Eixos temáticos e tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contemporaneidade e organização comunitária.</li> </ul> <p><b>Tema:</b> Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade, esporte e lazer.</li> </ul> <p><b>Tema:</b> Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.</p>	<p><b>Conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática indiscriminada das lutas e violência;</li> <li>- Ética e valores humanos;</li> <li>- Regras oficiais;</li> <li>- Lutas olímpicas e não olímpicas;</li> <li>- Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas;</li> <li>- Jogos de raciocínio (interdisciplinar);</li> <li>- Jogos adaptados;</li> <li>- Gincanas culturais e esportivas;</li> <li>- Construção de brinquedos alternativos;</li> <li>- Brinquedos cantados e brincadeiras de roda;</li> <li>- A indústria do entretenimento no lazer da população;</li> <li>- O jogo é jogado e a cidadania é negada (ver texto complementar, p. 79)</li> </ul>



