



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

FLÁVIA HISSAMURA DIAS

**A MORAL, OS ESTEREÓTIPOS E OS PROCESSOS FORMATIVOS DO
CORPO: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR UMA
PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA**

CASCADEL – PR

2023



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

FLÁVIA HISSAMURA DIAS

**A MORAL, OS ESTEREÓTIPOS E OS PROCESSOS FORMATIVOS DO
CORPO: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR UMA
PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA**

**CASCVEL – PR
2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

FLÁVIA HISSAMURA DIAS

**A MORAL, OS ESTEREÓTIPOS E OS PROCESSOS FORMATIVOS DO
CORPO: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR UMA
PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. José Luís Derisso.

**CASCADEL – PR
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Dias, Flávia Hissamura

A moral, os estereótipos e os processos formativos do corpo: possibilidades da Educação Física escolar por uma perspectiva crítica e contra-hegemônica / Flávia Hissamura Dias; orientador José Luís Derisso. -- Cascavel, 2023.

110 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação Física escolar . 2. Corpo. 3. Moral. 4. Estereótipos. I. Derisso, José Luís , orient. II. Título.



FLÁVIA HISSAMURA DIAS

A MORAL, OS ESTEREÓTIPOS E OS PROCESSOS FORMATIVOS DO CORPO:
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'JL Derisso', written over a horizontal line.

Orientador(a) - Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Arestides Pereira da Silva Júnior', written over a horizontal line.

Arestides Pereira da Silva Júnior

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'João Carlos da Silva', written over a horizontal line.

João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 19 de dezembro de 2023

DEDICATÓRIA

À minha mãe Mariza Yumi Hissamura, à *Batian* Kazuko Hissamura e à Dona Ana Maria Dias (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é muito difícil. Escrever uma dissertação em meio a uma pandemia, em tempos de negacionismo, de desmonte da ciência e da educação é extremamente difícil. Nessa montanha russa em que vivi, posso dizer que nasceu uma pesquisa, mas nasceu também uma nova Flávia, pois nessa dialética de pesquisa e pesquisadora, construí e sistematizei saberes científicos e os novos saberes me construíram. E falar sobre a Educação e a Educação Física Escolar sempre foram minha paixão.

Escrever essas palavras me remetem a uma explosão de sentimentos. Minhas mãos tremem ao saber que essa conquista pessoal está a passos de ser conquistada. Passa um filme em minha cabeça. Nesse enredo do processo de escrita a conclusão desta pesquisa, a história da personagem foi do drama à comédia, do terror ao romance. Baseado em fatos, esse filme me rendeu um grande aprendizado e experiência.

Contudo, esse filme contou com grandes participações especiais. Essa conquista não é só minha, como já dizia Raul Seixas, *“Sonho que se sonha só/ É só um sonho que se sonha só/ Mas sonho que se sonha junto é realidade.”* Nada disso seria possível sem a minha brilhante rede de apoio. Brilhante, no real sentido da palavra, de serem luz no meu caminho, quando eu já não enxergava mais meus passos. Meu agradecimento a todos que, de alguma forma, foram meu suporte, meu impulso e minha motivação.

Meus agradecimentos à Universidade, aos professores doutores das disciplinas pelos ensinamentos e conhecimentos repassados, fundamentais para nortear minha pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Luis Derisso, primeiramente pela escolha de meu projeto de pesquisa que abriu portas ao realizar o tão sonhado mestrado e agradecer por tamanha paciência, as minhas crises de ansiedade, a quem soube conduzir e contribuir na escrita dessa pesquisa.

À banca de qualificação e de defesa, Professor Doutor João Carlos da Silva e Professor Doutor Arestides Pereira da Silva Júnior, pelos quais tenho grande admiração, vocês foram essenciais nos encaminhamentos que nortearam a minha pesquisa.

Às amigas do mestrado da turma 2021-2022, “As Meninas da História”, nosso grupo de terapia coletiva. Em especial, à Alessandra, Valéria e Shirley, por serem parceiras nesse caminho.

Às minhas grandes amigas Eliza Brito Freiburger de Moraes, Patrícia Cruz de Araújo, Cristiane Reis, Daniela Martins, Pamela Ritter e Fernanda Volkweis, confidentes de uma vida toda, que sempre me apoiaram em todas as minhas loucuras.

Aos amigos que o trabalho me presenteou, Luci Kuhn, Marcia Dalgallo, Adriana Malacarne, Ruan Moreira, Fabiana Sackvil, em especial ao Ney Arboleya, pelas contribuições e auxílio em meus escritos. Aos amigos pedagógicos que me fazem acreditar todos os dias que a educação é poderosa, que podemos transformar vidas e fazer do mundo um lugar melhor.

À minha família, à minha mãe Mariza e minhas irmãzinhas Amanda e Milena que suportaram minhas crises, meu mau humor, minhas ausências, que foram minha segurança, são o sentido da minha existência e as amo incondicionalmente.

Ao meu grande amor, meu parceiro de vida que foi meu apoio, meu suporte e minha motivação, Heuber Willian Rigo Queiroz.

*“O mundo é isso – revelou. – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.
Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras.
Não existem duas fogueiras iguais.
Existem fogueiras grandes
E fogueiras pequenas
E fogueiras de todas as cores.”
(Eduardo Galeano)*

*“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e
totalmente livres.” (Rosa Luxemburgo)*

DIAS, Flávia Hissamura. **A MORAL, OS ESTEREÓTIPOS E OS PROCESSOS FORMATIVOS DO CORPO: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA.** 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito analisar como a moral e os estereótipos interferem na formação do corpo e quais as possibilidades de intervenção da Educação Física escolar por uma abordagem pedagógica crítica e contra-hegemônica nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se, portanto, de uma pesquisa fundada no método do materialismo histórico-dialético que utilizou da revisão bibliográfica e análise historiográfica. Se propôs analisar como a construção da moral e estereótipos que fundamentam um modelo de corpo ideal ao longo da História interferem no processo de formação do corpo e qual o papel e as possibilidades da educação escolar por meio do componente curricular Educação Física. O percurso do trabalho buscou compreender as concepções de corpo historicamente acumuladas e como o corpo é moldado e pautado em um sistema capitalista dominante e compreender o processo de transição do corpo de um corpo natural para um corpo cultural. Desse modo, analisa os aspectos históricos e sociais da construção da escola contemporânea no Brasil e assim compreende como a Educação Física foi projetada e qual sua função na escola a cada tempo histórico. Assim, apresenta reflexões e possibilidades de um trabalho de significação do corpo por meio da Educação Física escolar pautada em uma perspectiva teórica crítica embasada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural que permitem compreender o corpo em sua totalidade.

Palavras-chave: Educação Física escolar; corpo; moral; estereótipos.

DIAS, Flávia Hissamura. **MORALITY, STEREOTYPES AND THE FORMATIVE PROCESSES OF THE BODY: POSSIBILITIES OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM A CRITICAL AND COUNTER-HEGEMONIC PERSPECTIVE. 2023.** 110 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Education. Line of Research: History of Education. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

This research aims to analyze how morals and stereotypes interfere in the formation of the body and what are the possibilities of intervention in school Physical Education through a critical and counter-hegemonic pedagogical approach in the early years of elementary school. This is, therefore, research based on the method of historical-dialectical materialism that used bibliographical review and historiographical analysis. It proposes to analyze how the construction of morals and the stereotypes that underlie an ideal body model throughout History interfere in the body formation process and what is the role and possibilities of school education through the Physical Education curricular component. The course of the work sought to understand the historically accumulated conceptions of the body and how the body is shaped and guided in a dominant capitalist system and to understand the body's transition process from a natural body to a cultural body. In this way, it analyzes the historical and social aspects of the construction of contemporary schools in Brazil and thus understands how Physical Education was designed and what its function was in schools at each historical time. Thus, it presents reflections and possibilities for a work of meaning of the body through school Physical Education based on a critical theoretical perspective based on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology that allows understanding the body in its entirety.

Keywords: School Physical Education; body; morality; stereotypes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Na escola, o corpo não serve de nada	84
Figura 2	Exemplo de “célula”	91

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DO CORPO NATURAL AO CORPO CULTURAL: CONCEPÇÕES DO CORPO NA HISTÓRIA	24
1.1 O CORPO NATURAL E A FORMAÇÃO HUMANA	25
1.2 A FORMAÇÃO CULTURAL DO CORPO.....	32
1.2.1 A constituição da moralidade sob o prisma do corpo	43
1.3 A REPRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS VINCULADOS AO CORPO	49
2 O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA	55
2.1 ASPECTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL.....	57
2.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL.....	61
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O PAPEL DO CORPO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL	69
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA	74
3.1 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA SIGNIFICAÇÃO DO CORPO	75
3.2 O TRABALHO COM O CORPO E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	85
3.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE - UNIOESTE *Campus Cascavel*), na linha de pesquisa em História da Educação.

À medida que se conta a História do corpo, conta-se também, a História da construção da sociedade, pois compreendê-la pelo viés do corpo, leva a refletir sobre os padrões, valores, tradições e paradigmas de cada período. Essa linha de raciocínio será empregada na construção de todos os argumentos aqui apresentados e desenvolvidos e, a partir dela, podemos afirmar que somos o que somos pelas relações construídas ao longo do tempo dentro de uma sociedade que nos conduz a seguir os padrões por ela estabelecidos. Contudo, as mudanças são constantes e como a sociedade vem sendo transformada, novos significados e valores induzem à elaboração de novos conceitos no que se refere ao corpo em sociedade.

É notório que a imagem e a significação do conceito de corpo vêm passando por transformações ao longo da história, no entanto, é preciso ler essas modificações não pela simples ótica da aparência, condicionada pela vestimenta, pelo modo ou pelos costumes, mas como resultado de transformações econômicas, sociais e culturais que, conseqüentemente, levam à formação de novos padrões, novas ideologias e novas formas de consumo da imagem.

Pode-se dizer, então, que a conceituação do corpo e suas concepções fazem parte do conjunto de conhecimentos acumulados historicamente na sociedade e, sob essa chave de entendimento, faz-se necessário entender como a moral e os estereótipos construídos influenciam diretamente na formação do corpo e quais são as possibilidades de a educação escolar incidir positivamente nos processos formativos desse mesmo corpo.

O conceito de corpo para a área da Biologia faz referência a uma estrutura física composta por sistemas e órgãos interligados, que mantêm a vida do ser vivo. Já para a Física, o corpo se constitui em uma matéria que ocupa um lugar no espaço. Entretanto, enquanto ser social, o corpo se constrói por meio

das interações sociais com outros corpos e na interação com o ambiente, logo, o desenvolvimento humano se dá pela interação social e pela apropriação da cultura.

Como pontua Leontiev (1978), o homem não nasce humano, ele se humaniza, transformando o próprio meio em que está inserido, ou seja, passa por um processo da hominização, enquanto espécie humana e biológica, no qual se desenvolve conforme a necessidade de sobrevivência. Tal processo requer, invariavelmente, a aquisição da cultura e de conhecimentos historicamente acumulados:

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (Saviani; Duarte, 2010, p.426).

Por estar imerso em uma sociedade que se transforma ao longo do tempo, a conceituação de corpo apresentou diferentes significações, as quais estão ligadas à História. De acordo com Saviani e Duarte (2010), o corpo se constituiu historicamente de acordo com a condição social, cultural, política e de trabalho de cada época e como a relação dialética dos modos de produção se transformou, o corpo, simultaneamente, se transformava ao longo da História.

A construção de padrões e a necessidade de segui-los é resultado dos desejos hegemônicos da sociedade, que reverberam no modelo social de cada momento histórico, culminando na necessidade de classificação em todas as áreas da vida, o que tem relação com a capacidade de aprendizagem e a internalização de conceitos, conduzindo à construção do pensamento e dos ideais de cada ser humano. Assim sendo, os aspectos de uma sociedade seguem um padrão ideal de normalidade e fugir à regra do que é esperado em cada época é visto como algo diferente ou anormal.

Essa forma de entendimento resultou na proliferação de inúmeros rótulos sociais, também nominados como estereótipos, que definem, na

coletividade, alguma característica que gera um preconceito¹ ao classificar a pessoa a partir desse estigma. Essa construção de estereótipos tem relação direta com o conceito de moral, determinado historicamente, pois se trata de uma forma coletiva de conceber e julgar um corpo.

No atual cenário, a sociedade capitalista é dependente do consumismo exacerbado e está sempre em busca de um ideal de beleza moldado por um padrão, o qual é sempre criado e imposto por determinados gostos que se sobrepõem aos demais, culminando em uma forma de conceber o corpo e, conseqüentemente, de reforçar estereótipos e criar estigmas. No entanto, se as instituições sociais podem difundir essa ideia, também podem atuar no processo de questionamento de tal construção. Dentre essas instituições, a escola, enquanto um recorte da sociedade em que ocorre o primeiro contato das crianças com um meio social diferente da família, tem um papel fundamental na construção e na desconstrução de conceitos e padrões estabelecidos socialmente, em especial no que concerne ao corpo. Assim, é papel dessa instituição pensar nas possibilidades pedagógicas de uma educação do corpo e pelo corpo que privilegie a consciência corporal dos movimentos realizados por um corpo presente e vivido, repleto de experiências e sem estigmas.

É nesse cenário que entra o papel da Educação Física², área do conhecimento na qual o conceito de corpo será trabalhado neste estudo. Entender o corpo para além do desenvolvimento motor, implica conceber a Educação Física como área que não pode apenas treinar movimentos ou reproduzir gestos, mas como um saber que desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, proporcionando-lhes uma compreensão crítica e reflexiva sobre o corpo e seus movimentos. Em outros termos, a Educação Física não deve se limitar à promoção da saúde e ao desenvolvimento físico, mas também contribuir para a formação sociocultural e emocional dos alunos, primando por uma abordagem crítica que desafie as normas sociais pré-concebidas sobre o corpo, incentivando os alunos a questionarem e a refletirem sobre as questões corporais na sociedade.

¹ A etimologia da palavra preconceito vem da junção do prefixo pré- que tem como significado algo anterior, o que está por vir. Nesse sentido, o preconceito vem da conceituação pré-estabelecida com base em um estereótipo, um rótulo já empregado.

² A grafia Educação Física com letra maiúscula refere-se a Educação Física enquanto ciência.

A abordagem crítica na Educação Física escolar permite aos alunos explorar as complexidades inerentes ao corpo, incluindo questões de identidade, poder, normas e valores e promovendo uma compreensão mais profunda das maneiras pelas quais o corpo é percebido e valorizado e como essas percepções podem ser influenciadas por fatores como gênero, raça, idade e habilidade. Ao desafiar as visões tradicionais e estereotipadas do corpo, a Educação Física pode ajudar a promover uma visão mais inclusiva e diversificada do corpo humano.

Além disso, uma abordagem crítica da Educação Física escolar pode desempenhar um papel importante na promoção da autonomia dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas para questionar e desafiar as normas sociais em torno do corpo e propiciando a consciência de pertencimento social.

Trata-se, especialmente, de conduzir o trabalho pedagógico de modo a negar a concepção de mundo veiculada aos interesses hegemônicos do capital, que determina um padrão ideal de corpo e, com base nesse padrão, interfere na educação escolar, seguindo estereótipos da classe dominante. Assim, a escola deixa de ser apenas um local de ocupação para as crianças, no qual, historicamente, delimitava-se um aprendizado para a vida que, futuramente, fizesse com que os alunos pudessem gerar mão-de-obra e enriquecer ainda mais os donos das grandes empresas.

A escola tem papel fundamental e vital para o ser humano, podendo atuar como um mecanismo de transformação social capaz de mudar toda uma estrutura de renda familiar e, por outro lado, de forma perigosa, pode ser um meio de alienação em massa. Nos tempos atuais, de negacionismo e obscurantismo, em que nos vemos imersos em um mundo de falsas notícias, o óbvio precisa ser dito com comprovação de fatos. Em termos práticos, isso quer dizer que questões que pareciam estar superadas na sociedade, como a ideia de um corpo ideal, precisam ser retomadas.

O contexto apresenta pessoas cada vez mais intolerantes às diversidades, mais desacreditadas da ciência e progressivamente mais apoiadoras de atos de violência. Além disso, as consequências pós-pandemia contribuíram para reforçar o individualismo, com pessoas cada vez mais avessas à coletividade e à diversidade e facilmente induzidas por ondas de *fake news* que põem à prova os conhecimentos científicos e deslegitima a função da escola.

Pautando-se na problematização dessas questões, a presente proposta de estudo coaduna com a necessidade de buscar compreender o porquê de tantos rótulos, estereótipos e julgamentos acerca das questões corporais físicas que interferem significativamente na formação e significação do corpo. Compreende-se, neste estudo, que, desde muito cedo, essas questões são incorporadas pelos alunos, fato visível nas aulas de Educação Física, em que as crianças pequenas já expõem, com falas e expressões faciais, ou com o olhar "julgador", aquilo que julgam ser diferente, a imagem do corpo que difere do que é posto como normal.

A questão do ser diferente, no que compete às características físicas das pessoas, é um assunto muito discutido na atualidade, justamente porque coloca em pauta as muitas situações de preconceito, os discursos de ódio, a agressão e as mortes dos corpos diversos e dos distintos modos de vida. Por isso, a escola, como base da formação social da criança, deve abordar tais assuntos e discuti-los para que haja um melhor entendimento e respeito às diversidades em seus vários contextos.

Na escola, a Educação Física é obrigatória no Ensino Fundamental e Médio e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a oferta é obrigatória e gratuita desde a Constituição de 1988, tendo sido regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e atualizada pela Lei nº 11.274/2006 no que se refere ao período do 1º ao 5º ano. A transição da etapa da Educação Infantil para a primeira fase do Ensino Fundamental é um período muito importante na vida escolar, no qual a criança passa para uma sistematização da educação formal, cabendo ao professor ensinar a ler, a escrever, a interpretar e a calcular. Vale ressaltar que um único professor é responsável por lecionar diferentes áreas de conhecimento.

No ano de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configurou-se um novo caminho para a construção dos currículos da Educação Básica e uma das mudanças englobou a área de conhecimento da Educação Física, enquadrada nas Linguagens, por considerar que é possível se expressar e se comunicar com corpo e pelo corpo (Brasil, 2017).

Isso significa entender que a Educação Física no âmbito escolar não se basta nos aspectos motores e físicos, pois a construção do conhecimento se dá

por intermédio das relações com os outros na coletividade para experienciar as vivências das manifestações da cultura corporal, o que inclui jogos, brincadeiras, danças, esportes e lutas, que trabalham a compreensão e cumprimento de regras, os valores humanos, a resolução de problemas e conflitos.

Trata-se de uma abordagem pedagógica que vai além do desenvolvimento motor e que busca propor uma educação omnilateral. Frigotto (2012, p. 265) considera que essa omnilateralidade na educação significa que “busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Partindo desse entendimento, Bracht (1999) analisa a constituição histórica do corpo e destaca que:

Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo desertizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano (Bracht, 1999, p. 71-72).

O interesse por essa área de estudos se deve às experiências pessoais na educação. Dessa trajetória pessoal, são notórias as lembranças da vida escolar, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em que as recordações das “brincadeiras” entre os colegas eram corriqueiras, bem como os apelidos a respeito de alguma característica física em destaque em alguma das crianças. Tal fato marcou minha experiência escolar ao ponto de agregar poucas lembranças desse período. Outra questão, era de como o “diferente” causava estranheza e medo, por serem temas não abordados na escola e nem na família. Recordo-me da classe de reforço, na qual os alunos com deficiências físicas ou cognitivas e com grandes comprometimentos eram segregados e não eram envolvidos nas ações da escola.

Minha trajetória escolar até a conclusão do Ensino Médio aconteceu em escolas públicas e o sonho de ser professora se iniciou muito cedo, quando os

ursos de pelúcia, bonecas e irmãs eram o público a ser ensinado. Foi então que, no Ensino Médio, ao cursar a Formação de Docentes, já nos primeiros estágios, pude vivenciar o ambiente escolar com outra visão. Posteriormente, na graduação em licenciatura em Educação Física, estudei em universidade particular, como bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e, desde então, minha dedicação acadêmica se pautou nos estudos do desenvolvimento do corpo, nas práticas corporais, no ensino dos objetos de conhecimento e da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

Minha atuação profissional na educação foi majoritariamente na rede municipal de ensino de Toledo-PR. Como professora desde 2010, no primeiro momento, na Educação Infantil, modalidade creche, algumas reflexões com base nas vivências nos espaços infantis trazem à tona que aqueles “minis” corpos em desenvolvimento, que buscavam descobrir, explorar o mundo ao seu redor por intermédio das interações com o outro e com o meio, percebendo-se e se descobrindo. Desde pequenas, as crianças, por meio de suas experiências, aprendem que suas ações geram reações, seja nos afetos, nas mordidas, no empurrar ou ao tentar pegar os brinquedos do outro, em todas essas situações, estabelecem relações e compreendem regras de convivência. Observa-se, assim, que todas as explorações necessárias para um desenvolvimento pleno se dão pelo corpo.

Subsequente ao trabalho com a Educação Infantil, passei a lecionar o componente curricular da Educação Física, área de formação na graduação. Foi nesse momento que o interesse pela temática acerca do corpo ganhou força com as inquietações vivenciadas nas aulas ministradas da formação inicial. Durante as aulas práticas, as crianças evidenciavam os olhares, risadas e julgamentos a respeito do outro, do corpo do outro e alguns termos e pré-conceitos enraizados se presentificavam nas relações sociais, deflagrando a ausência do respeito à diversidade e a não aceitação do que foge ao padrão pré-estabelecido.

Ao estar inserida na Rede Municipal de Ensino, em que a Proposta Pedagógica Curricular é pautada em pressupostos filosóficos, psicológicos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, senti a necessidade de buscar subsídio para entender a Educação Física dentro dessa abordagem. O desconhecimento desta perspectiva curricular conduziu para a pesquisa e estudos com vistas a melhor compreender a teoria e conciliá-

la à prática pedagógica. Em 2017, comecei a participar nos Grupos de Pesquisa da Pedagogia Histórico-Crítica, projeto de extensão coordenado pelo Prof. Dr. Paulino José Orso na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - *Campus* Cascavel, o que potencializou as dúvidas e o interesse pela pesquisa

O processo de formação enquanto professora fez brotar várias inquietações que culminaram na necessidade de discutir sobre o tema. A oportunidade de realizar uma Especialização em Educação³, considerando as problemáticas vivenciadas, resultou na decisão de pesquisar uma temática que envolvesse minha área de atuação, o que levou à produção de um artigo de conclusão da especialização intitulado “A responsabilidade e os desafios do professor de Educação Física: um olhar sobre o corpo e a questão dos estereótipos”⁴. Naquele ensejo, o objetivo do estudo foi o de apresentar a relevância do trabalho do profissional de Educação Física em relação ao corpo, além do peso da responsabilidade social e dos grandes desafios de se trabalhar com o corpo na dinâmica das aulas de Educação Física.

Esses estudos anteriores permitiram concluir, em paralelo à abordagem teórica estudada, que é evidente que a base do desenvolvimento humano é o desenvolvimento motor: antes de a criança aprender a ler e escrever, ela precisa andar, correr, pular, manipular objetos e brincar muito para que as funções cognitivas se desenvolvam. Ademais, a participação em jogos e brincadeiras leva a possibilidade de desenvolver os aspectos sociais e afetivos.

Considerada sob uma perspectiva teórico-crítica e contra-hegemônica, a função social da escola é a de formar cidadãos conscientes de si enquanto sujeitos transformadores de sua história. À escola, cabe consolidar saberes sistematizados e construídos historicamente e em posse de tais conhecimentos contribuir para a formação de um ser crítico, reflexivo e criativo, que seja sujeito de luta por uma sociedade mais justa e igualitária nos direitos e condições de vida humana.

Sendo assim, o desafio que esta pesquisa se propõe a responder se delimita no seguinte problema: como a moral e os estereótipos interferem no processo de formação do corpo e quais as possibilidades de intervenção da

³ Especialização em Educação, UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, conclusão em 2019.

⁴ Orientada pelo Professor Doutor Marco Antônio Batista Carvalho (UNIOESTE).

Educação Física escolar por uma abordagem pedagógica crítica e contra-hegemônica enquanto uma função do conjunto da sociedade? Busca-se, portanto, analisar a construção da moral e estereótipos que fundamentam um corpo ideal ao longo da História e a relação com as possibilidades da educação escolar por meio do componente curricular Educação Física.

Para aprofundar as reflexões pertinentes a esse tema, busca-se analisar a visão de corpo predominante, historicamente situado à moral e aos interesses humanos como dados inseridos na história, bem como analisar a hegemonia do corpo na educação escolar em função de um conjunto da sociedade e compreender os processos formativos do corpo à luz da pedagogia, sua abordagem histórica e as possibilidades das práticas pedagógicas.

Com o intuito de responder às questões apresentadas, recorre-se à pesquisa bibliográfica, com base em autores de grande relevância acerca da temática e à análise de documentos vigentes que norteiam o trabalho pedagógico. O método utilizado será a vertente do Materialismo Histórico-Dialético, mobilizando as seguintes categorias de análise: totalidade, contradição, hegemonia, mediação e práxis.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos: no primeiro, intitulado “Do corpo natural ao corpo cultural: Concepções do corpo na História” buscou-se apresentar a História do corpo e o papel do corpo na História, considerando os tempos históricos e a transformação da sociedade em cada época. Trata-se de um capítulo em que se pretende compreender as concepções de corpo historicamente acumuladas no intento de analisar a sociedade atual e como o corpo é moldado e pautado em um sistema capitalista dominante. Objetivou-se ainda, compreender a transição do corpo natural para um corpo cultural e, nesse ensejo histórico, adentrar na historiografia da educação e da Educação Física escolar, considerando o contexto político e econômico em que se evidenciou a construção de escolas públicas e neste meio, a criação da disciplina da Educação Física.

No segundo capítulo “O lugar do corpo na Educação Física escolar brasileira”, buscou-se analisar o contexto histórico e social da construção da escola contemporânea no Brasil para que assim, fosse possível entender como a Educação Física foi projetada e qual sua função na escola. Importante considerar nesse processo qual foi o papel do corpo na formação dos alunos da

escola pública, ou seja, analisar qual o papel da escola na formação do ser humano e o quanto a hegemonia de um sistema dominante interfere ou não na conceituação de corpo e na formação do corpo.

O último capítulo, denominado “A Educação Física escolar por uma perspectiva crítica e contra-hegemônica” apresenta as possibilidades que permitam compreender a relação e a influência da educação escolar nos processos formativos do corpo na sociedade e analisar a visão predominante sobre o corpo na escola contemporânea e nas resistências que este componente curricular enfrenta, como também, problematizar como deve ser trabalhado, apresentando as possibilidades de um trabalho pedagógico pautado em uma teoria crítica que tenha como intuito apresentar os conhecimentos acumulados historicamente de acordo com os encaminhamentos e estudos da Pedagogia Histórico-Crítica.

1 DO CORPO NATURAL AO CORPO CULTURAL: CONCEPÇÕES DO CORPO NA HISTÓRIA

Os homens têm história porque têm de produzir sua vida, e têm de fazê-lo de modo determinado: isto é dado por sua organização física, tanto quanto sua consciência (Marx; Engels, 2007, p. 34).

“São as ações dos homens reais, que no interior da classe em luta, dão movimento à história” (Alves, 2001).

O corpo somos nós (Dias, 2020), ou seja, constitui-se de um conjunto da interação humana que propicia a humanização dos corpos. Um ser humano na natureza, sem cultura, age instintivamente em busca de sua sobrevivência, sendo assim, o conjunto das relações sociais, o cuidado com o outro, o trabalho como atividade humana, os conhecimentos e acontecimentos repassados às gerações compõem todo o acervo cultural que conduz a humanização do corpo.

Ao contar a História do corpo, conta-se a História da humanidade, pois o corpo se constitui historicamente, de acordo com as condições sociais, políticas e de trabalho que se desenvolvem em contextos determinados. Essa relação dialética dos modos de produção, entretanto, nunca é estática, de modo que, ao se transformar, simultaneamente, leva o corpo a se transformar ao longo da História.

O movimento dos processos formativos do corpo nas sociedades se dá ao passo em que os aspectos sociais, culturais e históricos definem uma sociedade e interferem na postura e nas ações dos corpos nela inseridos e, cujo resultado das ações interfere na construção da sociedade, pela atividade do homem na busca por mecanismos de sobrevivência pelo trabalho.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo investigar e apresentar a visão de corpo historicamente predominante, situado nos interesses humanos como dados inseridos na história, analisando as concepções de corpo natural, cultural e ideal⁵ e, por fim, destacar o lugar do corpo na história da educação

⁵ Os termos natural, cultural e ideal relacionados ao corpo correspondem respectivamente ao corpo biológico que busca adaptar-se ao ambiente que se está inserido em busca de sobrevivência, o desenvolvimento social e cultural dos povos conduz à humanização dos corpos

escolar e o seu fundamental papel social na luta de classes, no que tange à política, à economia e aos respectivos contextos históricos.

1.1 O CORPO NATURAL E A FORMAÇÃO HUMANA

O homem é um ser natural. Contudo, a compreensão de corpo natural é, em sua grande maioria, errônea ao considerar apenas o estágio selvagem. O homem necessita do contato com o outro, o que já foi comprovado até mesmo em estágios evolutivos anteriores ao do *homo sapiens*, desse modo, o homem já é um ser social.

A vida da espécie, para o homem assim como para os animais, encontra sua base física no fato de o homem (como os animais) viver da natureza inorgânica, e como o homem é mais universal que um animal, assim também o âmbito da natureza inorgânica de que ele vive é mais universal. Vegetais, animais, minerais, ar, luz, etc., constituem, sob o ponto de vista teórico, uma parte da consciência humana como objetos da ciência natural e da arte; eles são a natureza inorgânica espiritual do homem, se meio intelectual de vida, que ele deve primeiramente preparar para seu prazer e perpetuação. Assim também, sob o ponto de vista prático, eles formam parte da vida e atividade humanas. Na prática, o homem vive apenas desses produtos naturais, sob a forma de alimento, aquecimento, roupa, abrigo, etc. A universalidade do homem aparece, na prática, na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo: 1) como meio direto de vida, e igualmente, 2) como o objeto material e o instrumento de sua atividade vital. A natureza é o corpo inorgânico do homem; quer isso dizer a natureza excluindo o próprio corpo humano. Dizer que o homem vive da natureza significa que a natureza é o corpo dele, com o qual deve se manter em contínuo intercâmbio a fim de não morrer. A afirmação de que a vida física e mental do homem e a natureza são interdependentes, simplesmente significa ser a natureza interdependente consigo mesma, pois o homem é parte dela (Marx, 2004, p. 84).

Na era pré-histórica, ao homem primitivo cabia buscar modos de sobrevivência, o que demandava a apropriação de habilidades corporais fundamentais para fugir e lutar contra predadores, para caçar e para construir ferramentas. E, nesse período,

e, à conjuntura dos tempos atuais, o incentivo exacerbado ao consumo e a grande influência das massas, conduzem à busca por um corpo ideal e ao seguimento de um estereótipo de beleza.

Sob o aspecto social, o macaco caçador aumentou a necessidade de comunicação e cooperação com os companheiros. Impôs-se tornar mais complicada as expressões faciais e vocais. Desde que começou a manejar novas armas, viu-se coagido a criar sinais eficientes que inibissem os ataques no seio do grupo social. Por outro lado, tendo uma habitação fixa a defender, teve de acentuar certas respostas agressivas em relação aos grupos rivais (Morris, 2004, p. 41)

Morris, em sua obra “O macaco nu: um estudo do animal humano” (2004), faz uma análise do comportamento do homem e emprega a expressão macaco nu para se referir à espécie *Homo Sapiens*. É importante considerar que, mesmo para o homem pré-histórico envolto em suas ações em busca de sua sobrevivência, os próprios instintos biológicos levaram a necessidade de vínculos sociais e de estabelecimento de comunicação, não apenas como meio de reprodução da espécie.

Engels (2019), aborda os estados da cultura pré-históricos,

Provisoriamente podemos generalizar a subdivisão de Morgan da seguinte maneira: estado selvagem - época em que preponderou a apropriação de produtos naturais prontos; os produtos artificiais do ser humano são, em sua maior parte, ferramentas auxiliares dessa apropriação. Barbárie - época em que se consolidam a pecuária e a agricultura, o aprendizado de métodos de produção intensificada de produtos naturais mediante a atividade humana. Civilização - época de aprendizado do processamento ulterior de produtos naturais, da indústria propriamente dita e da arte (Engels, 2019, p. 35).

No decorrer da História, em busca de segurança, formaram-se grupos sociais, o que permite afirmar que já não eram mais nômades, buscavam uma morada fixa. O marco principal desse estágio foi a passagem da poligamia para a monogamia, o que levou à formação de pares e à divisão de tarefas categorizadas em funções “da fêmea e do macho”, segundo as quais, o papel feminino seria o de reproduzir e cuidar dos filhos e da moradia e o masculino, de buscar alimentos por meio da caça.

O estudo da Pré-História, em contraposição, confronta-nos com situações em que homens vivem em poligamia e suas mulheres vivem simultaneamente em poliandria e, em consequência, as crianças comuns são tidas como comuns a todos; essas situações, por sua vez, passaram por toda uma série de mudanças até sua dissolução final no casamento monogâmico.

Essas mudanças estreitaram cada vez mais o círculo que envolve o laço matrimonial comum e que originalmente era muito vasto, até que, por fim, restou somente o par individual hoje predominante (Engels, 2019, p. 48).

Tornar-se humano, desse modo, pressupõe a passagem do processo da hominização para a humanização a partir do desenvolvimento do psiquismo, quando são constituídas as bases psicológicas ensinadas ao indivíduo desde a tenra idade. Segundo Martins (2013), Karl Marx salienta a importância do trabalho enquanto ação da atividade humana capaz de modificar a natureza e ser modificado por ela. Dessa forma,

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintos dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo (Martins, 2013, p. 38-39).

De acordo com Derisso (2012, p. 28), “por meio das categorias ‘apropriação’ e ‘objetivação’, podemos compreender o processo de humanização tanto do indivíduo quanto da espécie humana.” Assim, a diferenciação de hominização para a humanização se refere ao fato de que o homem, enquanto espécie humana, sem interferências culturais e sociais, é somente um ser vivo em meio à natureza, o que configura um estado de hominização. Já a humanização é a apropriação de todos os aspectos culturais, sociais e históricos do ambiente em que está inserido.

Em outras palavras, com o início da história social, após o surgimento da espécie *homo sapiens*, não ocorreram mudanças significativas no código genético fundamental da espécie. Foram muito significativas as mudanças na vida humana, e por consequência, no psiquismo humano. É nesse sentido que se pode considerar que teria ocorrido um salto do processo de hominização para de humanização. A dinâmica fundamental do

processo histórico-social de humanização do gênero humano não está centrada, como no caso do processo de hominização, na relação adaptativa com a natureza (Duarte, 2013, p. 102).

Faz-se importante considerar, nesse ponto da análise, que as significações da realidade pelo homem fazem parte da produção da sua própria consciência e que essa realidade é produto da atividade humana. Em outras palavras, não acontecem passivamente, mas pelo movimento que os homens fizeram ao longo da história. Sob essa chave de pensamento, a consciência humana é o que o difere dos animais.

Portanto, é do homem que se chega ao macaco e não do macaco que se chega ao homem (Duarte, 2000), no sentido de que é da compreensão do estágio mais desenvolvido de um processo que podemos compreender o menos desenvolvido e não o inverso. A consciência humana é que vai permitir à espécie compreender, explicar, relatar e inventar a história, pois todas as teorias, ideias e pensamentos são produto dela.⁶ É a partir dos estudos do homem e de suas investigações, que se torna possível determinar uma espécie de macaco e definir suas características específicas.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (Marx; Engels, 2007, p.87).

O desenvolvimento do homem, que o difere da condição animal, conduz à apropriação de todos os aspectos que acarretam a formação de um homem total. Desse modo é por meio dos sentidos, das relações, do movimento, da atividade humana necessária que o homem se torna humano. Compreender o homem unilateral é considerar todas as suas dimensões, toda a sua totalidade por meio do trabalho. Por meio da sua atividade embasada em uma necessidade, sua ação conduz à criação da ideia e da materialização, ou seja, criação de cultura proporcionados pela atividade.

⁶ Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltipla (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (Marx, 2004, p. 108).

Pode-se afirmar, desse modo, que é a consciência que difere o homem dos animais, quando busca produzir universalmente e pensar na totalidade, produzindo além das carências imediatas de sobrevivência,

O engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de quaisquer espécies, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (Marx, 2004, p. 85).

Para compreender o homem unilateral seria importante abordar a contradição da unilateralidade burguesa, pois a sociedade capitalista se apresenta contrária à formação de um homem unilateral. Com o surgimento da propriedade privada, na qual o objetivo é o aumento do lucro e, conseqüentemente do capital, desfaz-se a coletividade apresentada

anteriormente, como por exemplo dos clãs, dando espaço ao individualismo. Isso se deve à lógica de que não há como aumentar o capital dividindo tudo o que é conquistado.

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como meios de vida, e a vida, à qual servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização (Marx, 2004, p. 108).

Com a ascensão da burguesia, os objetivos comuns da sociedade se remetem a fins unilaterais determinados,

Na economia burguesa – na época de produção que lhe corresponde –, essa exteriorização total do conteúdo humano aparece como completo esvaziamento; essa objetivação universal, como estranhamento total, e a desintegração de todas as finalidades unilaterais determinadas, como sacrifício do fim em si mesmo a um fim totalmente exterior. Por essa razão, o pueril mundo antigo, por um lado, aparece como o mais elevado. Por outro, ele o é em tudo em que se busca a forma, a figura acabada e a limitação dada. O mundo antigo representa a satisfação de um ponto de vista tacanho; ao passo que o moderno causa insatisfação, ou, quando se mostra satisfeito consigo mesmo, é vulgar (Marx, 2011, p. 646-647).

Para Marx (1982, s.p.) “a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais”. Este pensador parte do pressuposto de que a essência é tudo aquilo que o homem necessita enquanto humano e é produto do conjunto das práticas sociais. Reforçando essa ideia, Vázquez (1977) considera que

Essa tese de Marx nos mostra, em primeiro lugar, que não é no indivíduo que podemos encontrar a essência humana, mas sim nas relações sociais, das quais ele mesmo é um produto. O indivíduo à margem dessas relações é: uma abstração e a essência humana concebida como atributo individual é tão abstrata quanto ele. Não existe a essência do homem, a essência do homem como atributo comum dos indivíduos, simplesmente porque o indivíduo isolado não existe realmente. A essência humana universal e a natureza humana dos

indivíduos só podem ser desvendadas no conjunto de relações sociais que produzem tanto a natureza do homem social como a de indivíduos (Vásquez, 1977, p. 425).

Sob esse argumento, a essencialidade humana vai muito além das percepções corporais, pois a própria compreensão do que é sentido pelas vias sensoriais se dá pela significação construída historicamente⁷ e culturalmente na coletividade,

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O sentido constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacanho. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural (Marx, 2004, p. 110).

De acordo com György Lukács (2012), em sua obra *Ontologia do ser social*, a contradição é a fundamentação ontológica do ser, que perpassa do natural para o social por intermédio do trabalho. A consciência humana é fundamental para definir o social, pois não é apenas pelo corpo que se constrói tal definição. Ou seja, consciência e corpo são autônomos, porém, ao compreender o ser social, é preciso considerar o conjunto de ambos e, nesse percurso, a essencialidade é adquirida por meio das sensações e percepções corporais, mas significadas na consciência humana com base na cultura e sociedade inserida.

Falar de toda a história do corpo é algo completamente impossível. Ao traçar uma linha do tempo na História e na historiografia do corpo, destaca-se momentos culminantes em que se evidencia o corpo com particularidades de cada tempo histórico e que são fundamentais para compreender a ação humana.

⁷ A história aqui apresentada, não se baseia em apresentar fatos e conteúdos sistematizados e, sim, com o significado de vivências repassadas ao longo das gerações.

De acordo com o desenvolvimento e a evolução das sociedades, o corpo toma diferentes formas e significações, como se busca problematizar a seguir.

1.2 A FORMAÇÃO CULTURAL DO CORPO

O desenvolvimento das mãos, primordialmente dos polegares, levou o homem à atividade humana de trabalho. A materialidade das relações com a natureza o levou a transformá-la. Consciente de suas ações, a primeira atividade de trabalho foi a produção de ferramentas para a caça e de artefatos de defesa contra o ataque de predadores.

A reação do desenvolvimento do cérebro e dos sentidos que o servem, da consciência progressivamente esclarecida, da capacidade de abstração e de raciocínio, sobre o trabalho e a linguagem, deu a ambos um estímulo sempre renovado para que fosse possível prosseguir o seu desenvolvimento, não tendo esse terminado quando o homem se diferenciou definitivamente do macaco, mas sim, desde então, em diferentes povos e em épocas diferentes continuou a diferenciar-se em grau – ou em direção – por vezes até se interrompendo, temporariamente, devido a retrocessos locais ou de época, mas, no seu conjunto, prosseguindo sua grandiosa marcha para a frente: por um lado, poderosamente impulsionado; por outro, orientado em determinadas direções devido ao aparecimento de um novo elemento que é acrescentado ao homem quando este adquire suas características definitivas: *a sociedade* (Engels, 1991, p. 342).

O desenvolvimento cultural do corpo se evidencia com o surgimento das civilizações. Conforme aponta Engels (2019, p.57), as formações das famílias aparecem na transição do estado selvagem para a barbárie. Durante todo esse processo, os pequenos grupos de povoamentos seguiam as regras das constituições familiares tal qual o chefe do grupo ou tribo instituía. Naquele momento, a poligamia era comum e o casamento entre consanguíneos era comum, assim como o casamento grupal, mas o casamento com membros de outras tribos não era permitido. Vale ressaltar que essas regras eram acompanhadas dos interesses de cada grupo.

Com o desenvolvimento das condições econômicas de vida e com o aumento populacional, os aspectos culturais das relações foram se alterando ao passo que as relações sexuais tradicionais foram perdendo o aspecto selvagem,

formando conceitos como o de direito à castidade e à monogamia. Em um primeiro momento, a monogamia se referia apenas às mulheres, enquanto os homens podiam ter várias esposas ou parceiras sexuais.

As mulheres eram vistas como propriedades dos homens e a monogamia era uma forma de proteger a honra da família e evitar conflitos em relação à paternidade dos filhos. A monogamia para as mulheres também foi uma forma de manter a estabilidade social e política, já que os casamentos eram arranjados entre as famílias e utilizados como meio de firmar alianças. Nesse contexto, a mulher deveria ser fiel ao marido e se dedicar às tarefas domésticas e à criação dos filhos.

Até esse período da história, os homens eram apenas os reprodutores, no sentido de sobrevivência e continuidade da espécie e era a mulher quem escolhia os homens, sem qualquer vínculo afetivo. Assim, a mulher era a matriz da sociedade, ou seja, era na figura da mãe e no poder de gerar novas vidas que a sua representatividade superior perante o homem se deu, reforçando o fato da descendência ser considerada pelos genes da mãe.

Conforme o direito materno, ou seja, enquanto a linhagem foi considerada apenas pela linha feminina, e de acordo com o uso hereditário primitivo praticado na *gens*, os parentes gentílicos herdavam inicialmente dos membros gentílicos falecidos. **O patrimônio deveria permanecer na gens⁸**. Diante de sua insignificância, pode ser que, na prática, esses bens tenham passado desde sempre para os parentes gentílicos mais próximos, ou seja, para os parentes consanguíneos do lado materno (Engels, 2019, p.59).

O matriarcado se manteve até o momento em que se originaram as propriedades privadas. Fica evidente assim que, a condição material de posse de capital designou essas organizações sociais, bem como, quem ocuparia a posição dominante. Até então, não existiam casas individuais, pois os humanos viviam em grupos conhecidos como clãs. As mulheres cuidavam de seus filhos e os homens tinham como responsabilidade prover alimentos. Com o passar do tempo, a monogamia foi se expandindo para as classes sociais mais baixas e se tornando uma prática mais igualitária entre os gêneros. Ainda assim, a

⁸ Grifos nossos.

desigualdade de gênero persistiu por muito tempo e as mulheres continuaram sendo vistas como responsáveis por manter a fidelidade na relação.

O patriarcado surge quando ocorre uma revolução das alterações de direitos de herança e pelo fato de o homem passar a obter mais riquezas, tornando-se detentor de maiores bens, o que levou à formação de propriedades individuais, à criação de rebanhos próprios e o cuidado das próprias terras. Para isso, o homem buscava ter ao seu lado uma mulher forte e fértil para a reprodução de filhos saudáveis.

Tal forma de pensamento levou a constituição familiar a se desenvolver considerando apenas um homem e uma mulher. A partir do estágio de desenvolvimento da sociedade denominada de civilização, houve uma maior valorização da propriedade e do patrimônio, o que resultou na necessidade de estabelecer uma linhagem familiar para a transmissão desses bens. Com isso, a formação de famílias compostas apenas por um homem e uma mulher se tornou ainda mais comum, uma vez que garantia a certeza da paternidade e, conseqüentemente, a transmissão dos bens de forma segura.

Nesse contexto, a divisão de trabalho por gênero passou a se evidenciar, uma vez que as mulheres passaram a ser responsáveis por cuidar dos filhos e das tarefas domésticas, enquanto os homens trabalhavam fora de casa para garantir o sustento da família. Essa divisão foi naturalizada ao longo do tempo, reforçando a ideia de que homens e mulheres possuem papéis diferentes na sociedade.

Essa forma de pensar também teve influência da religião, que estabeleceu a união entre um homem e uma mulher como um sacramento divino. A partir daí, a família passou a ser vista como a base da sociedade e qualquer outra forma de união que não seguisse esse modelo seria considerada imoral e promíscua.

O trabalho passou a envolver a domesticação de animais, o cultivo de plantas, a fusão de minério de ferro e a produção de mercadorias, alimentos e artesanatos, o que levou a fazer trocas e, posteriormente, ao surgimento do comércio. Dentro dessa lógica de organização, uma família nuclear possibilitaria que a posse de bens se mantivesse apenas nesse núcleo. Em decorrência, os proprietários mantinham suas terras e enriqueciam com a produção material e suas propriedades eram repassadas para seus herdeiros. Surge então, o

interesse em arranjar casamentos, para que os bens se multiplicassem e permanecessem entre os seus.

A grande revolução, portanto, foi a origem das famílias monogâmicas como base do patriarcado e o surgimento da propriedade privada e do Estado, que conduzem a sociedade para um novo modelo social, econômico, político que reverbera em um novo olhar para o corpo.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar (Saviani, 2007, p.155).

Além da nova estrutura de organização, a sociedade capitalista apresenta um novo homem social, que não deixa de considerar o homem natural e biológico. Esse homem transforma a natureza em busca de sobrevivência e para suprir suas necessidades, gerando uma transformação objetiva e subjetiva:

O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem que ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (Marx, 2004, p. 84).

Nesse contexto de transformações, o homem se liberta do que é instintivo e o trabalho não é mais visto como algo apenas natural e de subsistência. Marx (2004) afirma que a atividade do trabalho conduz ao conhecimento do homem enquanto ser e do seu saber, pois é nas relações com a natureza e com os demais indivíduos que é transformado.

Não se pode falar de um novo homem em formação sem considerar o que a nova sociedade apresenta, sobretudo porque com a necessidade da atividade econômica, o capital transforma o que é material em personificação das coisas, da necessidade de se obter o material. O domínio e o controle do

trabalhador, que é explorado, conduzem a um novo comportamento individualista do homem, que trabalha em busca de sua própria subsistência. Contudo, a alienação não se submete apenas a classe operária,

A alienação que começa na atividade econômica reflete-se em toda a sociedade produzindo uma sociedade alienada porque a alienação não se restringe ao trabalhador, atingindo também os indivíduos da classe burguesa. Neste sentido, no caso do proletário moderno o trabalho tornou-se esforço obrigatório enquanto que para o burguês este constitui a possibilidade de engrandecimento do seu capital por meio do esforço alheio. A constatação da existência de uma sociedade alienada não significa dizer que as pessoas deixam de estabelecer relações para além da atividade produtiva, mas que a alienação induz ao individualismo que se impõe como padrão de comportamento social (Derisso, 2012, p. 33-34).

Em tal sociedade, a alienação modifica os conceitos de homem e de corpo, desse último, o marco histórico foi a cultura da Grécia Antiga, na qual com a construção das cidades, a sociedade passa por novas mudanças que interferem no entendimento que se tem de família, de sociedade, de Estado, de homem, e conseqüentemente, de corpo.

Naquele contexto, o corpo passa a ser preparado para guerra e a glorificação dos “corpos fortes”, exuberantes e bem definidos começa a ocupar lugar de destaque e a funcionar, ideologicamente, como sinônimo de saúde. Por outro lado, havia também, nessa mesma sociedade, uma preocupação com a mente, com o raciocínio e com o pensar. O conjunto desses dois elementos, no entanto, não serviu para criar um equilíbrio em termos de valorização da multiplicidade de corpos e formas de ser e de viver, ao contrário, reforçou a cultura do corpo perfeito, a qual dominou o ideário grego por muitos séculos e se expandiu para todo o ocidente.

Basta lembrar que foi na Grécia que surgiram os jogos olímpicos, associados aos ritos religiosos e em homenagem aos deuses gregos e que, a partir deles, a concepção de corpo bonito e saudável se difundiu, passando a reforçar o corpo ideal como sinônimo de beleza e virilidade. Havia, inclusive, uma medida para definir o corpo ideal, a qual passou a ser conhecida como cânone de Policleto, segundo o qual o corpo ideal teria a proporção de sete vezes o tamanho da cabeça. Essa regra criava corpos baixos, porém robustos e servia

de padrão para a criação de estátuas que reforçavam o ideal de um corpo perfeito.

Na Roma Antiga, a famosa frase “*Mens sana in corpore sano*”, de autoria do poeta romano Juvenal, introduz o período de dualismo da mente e do corpo. A reflexão acerca dessa frase traz a ideia de que a vida deve ser vivida com dignidade e que existe um equilíbrio entre os cuidados com o corpo e a mente. A atenção ao corpo deve ser regida em busca de saúde, do cuidado com o seu corpo e com o corpo do outro, já o cuidado com a mente é relacionado ao pensamento e a aquisição de conhecimentos necessários para as tomadas de decisões. Em suma, trata-se de buscar o desenvolvimento harmônico do ser humano, contudo, tal entendimento empregado à formação do cidadão romano era destinada à nobreza.

A clássica obra “*Ilíada*”, de Homero apresenta uma identidade cultural comum aos diferentes povos gregos, conservando a memória histórica das tradições e transformando as vivências e experiências em materialidade. É um exemplo de criação literária em que se destaca a tradição oral das histórias repassadas ao longo das gerações, bem como, a ética dos guerreiros de honrar sua nação, controlando suas paixões. A grande lição de *Ilíada* se refere ao grande homem grego, que honra sua *polis* e não se torna fraco ao se deixar levar pelas emoções. Tal homem ficou culturalmente conhecido pela conduta ilibada, pelo devotamento ao coletivo, como herói, mas, sobretudo, pelo corpo escultural, robusto e resistente, reforçando o modelo do herói como sujeito dotado de habilidades físicas e corpóreas ideias.

Em outro contexto histórico marcante, já na Idade Média, sob o domínio da Igreja Católica, no Ocidente, as percepções de corpo, com a expansão do Cristianismo, passam a ter um olhar divergente do que era posto até então. A preocupação estética e a cultura física iam contra os dogmas da Igreja e, portanto, foram proibidas. Tudo o que fosse exagero nos gestos corporais era considerado pecado. O livro sagrado do cristianismo cita, em muitos versículos, que o corpo é visto como templo: “Ou não sabeis que o vosso corpo é templo do Espírito Santo, que habita em vós, o qual recebestes de Deus e que, por isso mesmo, já não vos pertenceis?” (Bíblia, Coríntios, 6:19).

Segundo o entendimento da igreja cristã de então, havia um dualismo entre o corpo, visto como pecaminoso, e a alma, destinada à salvação. A nudez

era repreendida e os cuidados com o corpo e a atividade física eram proibidos. Nesse mesmo período, a dissecação de cadáveres para fins de estudos era um pecado grave. Sendo assim, o corpo não poderia cair em tentações carnis e demoníacas e caso acontecesse, para se purificar, deveria passar por autopunição e autoflagelo para redimir os pecados.

Porque as obras da carne são manifestas, as quais são: adultério, fornicção, impureza, lascívia/Idolatria, feitiçaria, inimizades, porfias, emulações, iras, pelejas, dissensões, heresias, /Invejas, homicídios, bebedices, glotonarias, e coisas semelhantes a estas, acerca das quais vos declaro, como já antes vos disse, que os que cometem tais coisas não herdarão o reino de Deus (Bíblia, Gálatas, 5:19-21).

Sob essa chave de compreensão, aquele que caísse em tentação por pecados carnis não entraria seria visto como impuro e indigno de chegar aos céus, o que reforçava a ideia de não cultuar o corpo. Outro ponto importante acerca dessa questão é o de que, nos textos bíblicos, a visão de corpo doente é vista como pecaminosa e tal entendimento, assim como o ideal greco-romano de corpo, também foi profícuo, a tal ponto de, desde então, reforçar aspectos que já direcionavam aos estereótipos. Isso pode ser observado nas seguintes passagens do novo testamento: “Por causa de tua ira, todo o meu corpo está doente; não há saúde nos meus ossos por causa do meu pecado” (Bíblia, Salmos, 38:3). E, em outra citação: “À frente dele estava um homem doente, com o corpo inchado” (Bíblia, Lucas, 14:2).

Ao retratar aspectos relacionados ao corpo, a Igreja Ortodoxa, durante a Idade Média, considerada como “idade das trevas”, enfatizava que a higiene não era prioridade, o que se devia, até mesmo, pelo não conhecimento da importância da higiene. A própria sujeira era vista como sinal de sacrifício e penitência e a falta de hábitos de higiene conduziu à grande pandemia da peste bubônica, que, pela igreja, foi considerada como castigo divino e as vítimas, como maculadas pelo pecado, pois proibia qualquer culto à beleza e desejo do corpo, o que levou os fiéis a utilizarem muitas vestimentas longas e que cobriam o corpo todo.

Em meados de 1400, em outro período histórico, um novo corpo ressurgiu, pautado na retomada da estética greco-romana, por meio das produções

artísticas e intelectuais em que o foco estava no homem e em suas realizações. Nesse período, as esculturas e pinturas realçavam as curvas do corpo, a redescoberta do corpo nu após a libertação dos dogmas da igreja.

Durante esse período há uma oscilação no ideal de corpo, principalmente do feminino: passa-se do corpo esbelto, que valoriza as curvas para um corpo mais robusto e farto que representava fertilidade e saúde. Nesse mesmo período, as pinturas clássicas começam a retratar mulheres cujos corpos tinham o ventre alongado, característica de uma boa reprodutora, contudo os corpos masculinos ainda eram pintados e esculpados utilizando a proporção clássica greco-romana, demonstrando como o ideal grego do corpo perfeito foi profícuo.

As mudanças na sociedade, na cultura e nas percepções foram conduzidas pelo próprio sistema capitalista. Essa nova era apresenta um modelo de corpo a ser visto, a ser ideal, a ter um padrão, o que, de certa forma, retoma os padrões greco-romanos difundidos em todo o ocidente. A própria competitividade gerada pelas produções de trabalho, a individualidade do ser humano, a necessidade desenfreada de consumo e o incentivo das mídias levaram a novas representações e modificaram muitos significados sociais.

O corpo trabalhador surge com a expansão do sistema capitalista, no século XIX, como uma simples matéria para o trabalho, o que, entretanto, não significava qualquer corpo, mas especialmente aqueles considerados saudáveis e, conseqüentemente, propícios para o trabalho. Isso porque, com a produção industrial e as novas tecnologias de produção em massa, o corpo precisa produzir muito e ser capaz de atender a uma série de movimentos e gestos padronizados, pois quanto mais produção, maior lucro. Para produzir cada vez mais, os corpos precisam ser saudáveis e uma educação do corpo se faz necessária.

Sob essa linha de raciocínio, há uma correlação entre corpo e transformação das relações sociais capitalistas de produção.

Marx proporciona um rico aparato conceitual para a compreensão de processos de produção e ação corporal no âmbito do capitalismo. E tem quase a mesma importância o fato de ele oferecer uma epistemologia apropriada (tanto histórico-geográfica como dialética) para abordar a questão de como os corpos são produzidos, de como vêm a ser os significantes e referentes de significados e de como práticas corporais

internalizadas poderiam em contrapartida modificar os processos de produção do eu nas condições contemporâneas da globalização capitalista (Harvey, 2000, p. 159).

Desse cenário sobressai, no contexto atual, um “corpo escravo” dos padrões impostos pela sociedade, que deve ser perfeito e sem defeitos. São incontáveis os procedimentos estéticos em busca do corpo ideal, no qual prevalece a magreza e a exuberância de músculos, e se busca afastar as marcas do envelhecimento. Nesse cenário, a atividade física não visa à saúde e à qualidade de vida, mas está mais relacionada ao *status* e à exibição de músculos. O corte de cabelo, o estilo e as cores de roupas devem seguir as tendências da moda. O bombardeamento de informações, de marketing, da exposição pelas mídias sociais, leva ao consumo desenfreado de produtos e procedimentos em busca desse corpo padrão.

Tal panorama é reflexo de uma construção do individualismo, fruto de um sistema que incorporou padrões de beleza, no qual, ao longo do tempo, construiu uma visão de sociedade e de corpo que apresenta mudanças significativas, as quais afetam diretamente na construção de paradigmas e de estereótipos e moldam os comportamentos da sociedade.

A considerar o cenário vigente, a crise capitalista encadeada pelo ultraliberalismo conduz a sociedade ao negacionismo e obscurantismo. Totalmente intencional, a busca se submete ao conservadorismo da moral e da alienação, no entanto, o culto da imagem e do corpo prevalecem intocados e são, inclusive, reforçados. A ideia dos grandes empresários da classe dominante é cada vez mais alcançar privilégios e cada vez mais aumentar seu capital. Nesse intento, a extrema-direita dissemina informações falsas, negacionistas e alienantes e paga pessoas e grupos para que essa propagação seja realizada em massa por intermédio das mídias sociais. Foi desse modo que, no Brasil, conseguiram eleger um cargo político de autoridade máxima. A proposta ultraneoliberal conduz a sociedade a negar a ciência, a acreditar em falsas crenças, a destruir a natureza e a sucatear a educação, reforçando um discurso de rebaixamento teórico e de desvalorização de profissionais e retrocedendo as políticas sociais conquistadas.

Conforme aponta Duarte (2018b, p. 170), “numa perspectiva dialética e histórica, não existe conhecimento sem a ignorância”. Ao considerar os grandes

avanços na ciência, na pesquisa e na facilidade de divulgação das descobertas científicas, a sociedade pode se apropriar desses conhecimentos científicos acumulados historicamente. Porém, o movimento do obscurantismo busca ofuscar tais saberes, na tentativa de disseminar investigações, questionamentos e de dúvidas de que possa ser verdade. E mais, levam a criar adversários de qualquer direção que não compactuam com as tais verdades duvidosas.

O obscurantismo é a negação dessa dialética e se caracteriza por atitudes de ataque ao conhecimento, tanto no sentido de continuidade de seus avanços, como no de difusão das verdades já descobertas. O obscurantismo vê de maneira estática o conhecido e o desconhecido, não os historiciza, nem os dialetiza. E essa negação do movimento assume no obscurantismo uma forma intensamente agressiva, razão pela qual tenho chamado a esse fenômeno de obscurantismo beligerante (Duarte, 2018b, p. 171).

A facilidade ao acesso às informações com o uso das tecnologias digitais apresenta também uma facilidade na disseminação de notícias falsas - *fake news* acerca de assuntos sobre o corpo. Essas notícias veiculam desde produtos e soluções milagrosas para o emagrecimento e rejuvenescimento aos mais diversos procedimentos estéticos cirúrgicos para a busca de um corpo jovem e perfeito, idealizado pelas grandes empresas, que enriquecem cada vez mais.

O corpo humano é um produto histórico e social, construído ao longo do tempo a partir das relações sociais, culturais e econômicas de uma determinada sociedade. A historicidade do corpo revela que ele não é uma entidade natural e imutável, mas sim um objeto de transformação e mudança, que carrega em si as marcas das lutas e cicatrizes vivenciadas pela humanidade.

Desde os tempos mais remotos, a sobrevivência do corpo foi uma questão central na história. O corpo foi explorado, submetido a trabalhos forçados e a condições de vida insalubres. Durante a era da escravidão, por exemplo, o corpo dos negros foi submetido a diversas formas de violência física e psicológica, sendo usado como objeto de trabalho e de prazer dos seus proprietários.

Com a chegada do sistema capitalista, a exploração do corpo humano ganhou novas formas, mais sutis e insidiosas. O corpo se tornou uma mercadoria, submetida à lógica do mercado e da produção em massa. A divisão

do trabalho, a mecanização das atividades e a busca pelo lucro a todo custo levaram à alienação do trabalhador e à perda da sua identidade como ser humano, porém, não sem reforçar um estereótipo do corpo ideal.

No entanto, as lutas e resistências ao longo da história também deixaram marcas no corpo humano. Os movimentos sociais, as revoltas populares e as lutas por direitos trabalhistas e sociais deixaram cicatrizes profundas, mas também transformaram o corpo em um objeto de luta e de reivindicação. A luta pela abolição da escravidão, pela igualdade de gênero, pela diversidade sexual e pela inclusão social são exemplos de lutas que deixaram marcas no corpo humano e ajudaram a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, a construção da sociedade está intimamente ligada à história do corpo humano, suas transformações, explorações e lutas. Entender a historicidade do corpo e as mudanças presentes é essencial para compreender as dinâmicas sociais e as desigualdades presentes na nossa sociedade, assim como para buscar caminhos que possam levar a uma vida mais digna e justa para todos. Essas visões de sociedade foram aqui analisadas pelo viés do materialismo histórico-dialético, segundo o qual, em cada momento, o homem passa a ser visto com um ser histórico, constituído de história, pela sua capacidade de transformar a natureza, pelo trabalho na coletividade dos homens.

O corpo, sob essa ótica, movimenta-se e reproduz os padrões da sociedade em que se está inserido e uma via possível para relacionar o método do materialismo histórico-dialético às questões do corpo é pela categoria do trabalho. O trabalho é uma atividade humana fundamental que se relaciona diretamente com o corpo, pois envolve movimento, esforço físico e uso das capacidades motoras e sensoriais do indivíduo.

Ao longo da história, as relações de trabalho passaram por mudanças significativas, o que impactou diretamente a forma como o corpo se movimenta e se expressa na sociedade. Desde a era anterior ao capitalismo, na qual o trabalho era organizado de forma comunitária e coletiva, até o modelo de trabalho industrial da era capitalista, houve uma divisão de trabalho e uma alienação do trabalhador, que reforçou as relações entre corpo e trabalho integrando-as.

O corpo humano também é um objeto de controle e disciplina na sociedade, que busca padronizar as formas e movimentos corporais de acordo com as normas e valores vigentes. Dessa forma, ao analisar as contradições históricas que envolvem as relações entre corpo, trabalho e sociedade, é possível encontrar problematizações que ajudem a responder a questões importantes sobre a temática.

Os estudos embasados teórica e metodologicamente nas categorias do método de Marx, relacionados às questões do corpo, devem ser vistas para além de questões estéticas, de consumismo e de exploração para a produção. Através do corpo é possível analisar as lutas dentro da sociedade e como a formação do corpo dentro de um sistema têm fortes influências.

É preciso pensar nos processos formativos do corpo, contextualizados, para que se altere esse olhar de corpo ideal, de julgamentos, que respeite a diversidade de corpos para que, por meio das relações sociais, essa desconstrução aconteça. As questões do corpo dentro da sociedade trazem infinitas inquietações e reflexões que precisam ser analisadas pela busca científica, a fim de se quebrar padrões e imposições de um sistema que escraviza corpos.

1.2.1 A constituição da moralidade sob o prisma do corpo

A construção da moral e dos valores em uma sociedade é um processo complexo e dinâmico, que envolve diversos fatores históricos, culturais e sociais vigentes em cada período. A moral é entendida como um conjunto de princípios, crenças e valores que orientam o comportamento dos indivíduos em relação ao certo e ao errado, ao bem e ao mal. Esses valores são repassados de geração em geração, através da socialização primária e secundária, dentre as quais, a socialização primária, oriunda da família, é crucial para a formação da moral dos indivíduos, pois é nessa fase que se estabelecem as primeiras noções de respeito, justiça, igualdade, solidariedade e outros valores que são importantes para a convivência em sociedade.

A ordem coletiva de uma sociedade também tem um papel importante na construção da moral e dos valores. As leis, normas e regras sociais estabelecem limites e orientações para o comportamento humano, que são

internalizados pelos indivíduos e influenciam suas escolhas e decisões. No entanto, a moral não é um conceito absoluto e imutável, ela está sujeita a mudanças e tolerância ao longo do tempo. Os valores que foram aceitos em uma determinada época podem se tornar obsoletos ou inadequados em outro momento histórico, o que exige uma constante reflexão e debate sobre a moralidade de certas condutas.

A palavra moral tem sua origem no latim, que se origina de “*mores*” que tem como significado costumes e sempre existiu em toda sociedade, representando um conjunto de regras e valores que regulam o comportamento do homem na sociedade e sua relação com o outro, com o coletivo. Além disso, a moral também pode variar de acordo com a cultura e as tradições de cada sociedade, de modo que, o que é considerado moralmente correto em uma sociedade pode ser visto como imoral em outra. Ou seja, a ordem coletiva de uma sociedade também tem um papel importante na orientação do comportamento humano.

Retomando a história da Grécia Antiga no que toca a esse aspecto, pode-se dizer que os indivíduos eram livres e que existia uma diferenciação entre as normas que abordavam a conduta moral e as questões relacionadas ao corpo como, por exemplo, a prática social do indivíduo. Já na Roma Antiga, a sociedade era regida por normas sociais que tinham como centralidade a moralidade. Por meio da oralidade o “*Mos maiorum*”, era um código não escrito repassado por locução humana que determinava as normas sociais de comportamento.

Em suas obras, Marx não apresenta uma conceituação de moral, mas esclarece que os valores morais em uma sociedade capitalista são os valores da classe dominante e que beneficiam os modos de produção. Valores como a exploração, ganância, egoísmo, competitividade fazem parte da moral dominante do capital. Marx e Engels (2007) concebem que

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. [...] parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável

e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Em tempos atuais, o sistema capitalista conduz a uma massificação do individualismo, da concorrência em vários aspectos, principalmente no que se refere ao trabalho. Para alcançar altos degraus na corrida da vida, quanto mais horas dedicadas ao trabalho ou então aos estudos, quanto mais treino, mais resultados. E esse aspecto da vida social também inclui as questões corporais. Para desempenhar mais horas de trabalho e maior produtividade é necessário um corpo sadio, bem nutrido e cheio de saúde. Todavia, um corpo que excede e vai além da sua produção é um corpo não-saudável, que, para produzir mais, utiliza artefatos que são prejudiciais a sua saúde e qualidade de vida.

A crítica do marxismo ao capitalismo tem um significado moral, ainda que certamente não se reduza a ele, pois o capitalismo é criticável também por não satisfazer as necessidades vitais da imensa maioria da humanidade. Na verdade, este sistema não conseguiu oferecer os bens materiais e sociais e para levar não a “boa vida” da qual desfruta a minoria privilegiada, mas sim para viver nas condições humanas indispensáveis, no que tange à alimentação, moradia, saúde, segurança ou proteção social. Contudo, o capitalismo de ontem e de hoje pode e deve ser criticado pela profunda desigualdade no acesso à riqueza social e às injustiças que derivam dela; pela negação ou limitação das liberdades individuais e coletivas ou por sua redução – quando as reconhece – a um plano retórico ou formal; por seu tratamento dos homens – na produção e no consumo – como simples meios ou instrumentos. Tudo isso entranha a asfixia ou limitação dos valores morais correspondentes: a igualdade, a justiça, a liberdade e a dignidade humana (Vásquez, 2007, p. 323).

Numa sociedade que apresenta uma inversão de valores, a busca por valores morais de igualdade, de justiça, de coletividade, de direitos iguais é incansável. Questões que, por hora, pareciam resolvidas afloram, dada a conjuntura que a sociedade atual enfrenta.

Problematizando essas questões, porém, partindo de outro viés teórico, Foucault aponta que vivemos em uma era da produção de “corpos dóceis”,

Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis" (Foucault, 1987, p.119).

Para o autor, há uma necessidade de dominância dos corpos, visto a sua relação com o poder e isso faz com que padrões de comportamento, de regras e de modelos de corpos sejam impostos a todo momento. Em tal arranjo social, quem foge à regra é diferente, estranho e pode sofrer punições. Assim, a massificação de corpos domesticados favorece um sistema que apenas usufrui da sua força braçal para ampliar ainda mais o seu capital.

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contrafeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: 'Fique nu..., mas seja magro, bonito, bronzeado!' A cada movimento de um dos adversários corresponde o movimento do outro. É preciso aceitar o indefinido da luta (Foucault, 1996, p. 147).

O disciplinamento dos corpos além de torná-los obedientes, os torna úteis e, dessa forma, ressignifica o conceito de moralidade e conduz o homem a uma forma específica de ser, agir e pensar, ou seja,

Para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita,

estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (Foucault, 1994, p.28-29).

Trata-se, portanto, de um corpo que concentra toda sua força para o trabalho e se torna facilmente manipulável aos fetiches do capital, o que apresenta uma dupla função: a primeira é o fato de que esse corpo se aliena e se deixa levar pela exploração capitalista conservando a ideia de que quanto mais produz, mais ganhará. A segunda função está no fato de que tal corpo, e, portanto, tal homem, é inconscientemente levado a consumir mais, alimentando a falsa sensação de que precisa adquirir novos produtos o tempo todo,

Na sociedade capitalista, o processo de trabalho, alienando-se de suas raízes humanas, alienou também o homem em sua corporalidade. Sua atividade produtiva, criativa, em que ele expressa seu ser total, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital. Os seus próprios poderes físicos tornaram-se independentes e aparecem-lhe como estranhos, desvinculados de seu ser total. O corpo vivo, participante do ato criador de transformar a natureza, tornou-se um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito. O corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização de movimentos (Gonçalves, 1994, p. 63).

Assim, o que define, de fato, a consciência do homem é a sua consciência social do contexto histórico, do perfil de sociedade em que está inserido. Nesse contexto, a moral se refere às normas adquiridas culturalmente da forma de agir, de comportar-se, da postura e da conduta e pode ser usada para a emancipação do homem e não apenas para a manutenção do sistema.

É preciso romper com o que está implícito nos discursos e na forma como são reproduzidos os estigmas e estereótipos, visto que, a mídia influi massificante e, muitos conhecimentos falsos se reproduzem,

Às vezes, esses conhecimentos são transmitidos de forma clara e contundente. Outras vezes, as normas, os valores, os preconceitos são transmitidos de forma velada, camuflada, tal como se dá em nossa fala – nela, sempre há o pensamento oculto, o subtexto. Eles podem ser também transmitidos por olhares, gestos, expressões (Lopes, 1999, p. 107).

A cultura de consumo promove um modelo específico de corpo, impondo imagens idealizadas que impulsionam uma busca incessante por técnicas de transformação corporal. Prevê-se que, em breve, coexistiremos com uma geração de seres híbridos, organismos cibernéticos, em uma espécie de fusão entre o humano e a máquina. Isso não é uma mera ficção científica, com seres replicantes do tipo robôs humanos, criados por imagens cinematográficas, mas uma realidade produzida pelas transformações corporais possibilitadas pelos avanços tecnológicos na área da saúde, como ocorre com a Biomedicina, a Engenharia Genética e a Embriologia. A discussão sobre os limites entre os seres humanos, seus corpos e o mundo virtual é reconfigurada, dando origem aos dilemas da reconstrução tecnológica do corpo e da definição do que é ser humano (Baudrillard, 1995).

O atual panorama evidencia um período caracterizado por um processo que pode ser denominado de “criação de necessidades” (Harvey, 1980). Neste contexto, o capitalismo introduz na sociedade uma variedade cada vez maior de produtos que são consumidos globalmente e, em alguns países, especialmente os mais avançados, de maneira desenfreada. O consumo é intrínseco à natureza humana, pois é necessário consumir para obter o que é essencial para nossa sobrevivência. No entanto, observa-se que as necessidades tendem a ser criadas ou modificadas de acordo com os interesses do capital, que impõem ao indivíduo a imediatidade

Isso transforma o ato de consumir em prazer e promove o surgimento de “novas necessidades” a todo momento. Esta análise destaca a complexidade da relação entre o indivíduo e o consumo na sociedade contemporânea, bem como os desafios e implicações associados a essa dinâmica, conforme destaca Harvey (1980),

Necessidade é conceito relativo. As necessidades não são constantes porque elas são categorias da consciência humana desde que a sociedade se transforma, a consciência da necessidade transforma-se também. O problema é definir exatamente em que a necessidade é relativa, e entender como as necessidades surgem. As necessidades por serem definidas a respeito de um número de diferentes categorias de atividade – permanecendo estas completamente constantes no tempo (alimento, habitação, cuidados médicos, educação, serviço social e ambiental, bens de consumo, oportunidades de lazer,

amenidades de vizinhança, facilidades de transporte) (Harvey, 1980, p. 87).

Conforme afirmado por Baudrillard (1995), a sociedade de consumo é caracterizada por um ambiente completamente cercado por objetos, em vez de seres humanos. Apesar do homem ser criador e possuir o poder de produzi-los, são ao mesmo tempo dominados por esses objetos, por isso, o colapso da linha entre realidade e simulação é mais premente do que nunca. Esses objetos comunicam, acima de tudo, algo sobre a mudança na composição de classe, são sinais através dos quais as relações de classe são comunicadas e reproduzidas, através dos quais as necessidades são fabricadas e o valor extraído.

Portanto, qualquer objeto precisa ser compreendido a partir da perspectiva de seu "valor de sinal". Esta visão oferece uma compreensão mais profunda da interação entre objetos e indivíduos na sociedade de consumo, destacando a importância dos objetos como signos que comunicam e reproduzem relações de classe. Faz-se necessário pensar e lutar pelos direitos como contestação política de um sistema que oprime e aliena para, assim, fugir das dominações hegemônicas e questionar sobre as condições mínimas de todo o coletivo. Isso implica desenvolver a criticidade do ser humano e oferecer melhores condições de vida para que fujam a padrões pré-determinados por um sistema que impõe e anula aqueles que pertencem a uma classe inferior.

1.3 A REPRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS VINCULADOS AO CORPO

O termo "estereótipo" tem origem em 1798, mas seu uso comum era restrito à tipografia, referindo-se a uma placa de metal usada para produzir múltiplas cópias do mesmo texto. Embora também tenha sido usado ocasionalmente nas ciências sociais para se referir a algo "fixo" e "rígido", esse uso deriva de sua raiz etimológica em grego "estéreo", que significa "sólido" ou "firme". Em analogia a isso, Lippmann (2008) destacou a "rigidez" das imagens felizes, especialmente aquelas relacionadas a grupos sociais com os quais se tem pouco ou nenhum contato direto. Essa visão dos estereótipos como algo rígido caracterizou muitos estudos posteriores sobre o tema.

O estereótipo, assim como o seu conceito, é uma representação específica da realidade que se reflete, porém, com desvios. Os estereótipos são

influenciados por fatores subjetivos que se manifestam por meio de elementos emocionais, morais, de valores e intencionais e por conceitos formados com base em um contexto cultural. Esses rótulos sociais têm um impacto significativo no comportamento humano e, como resultado, leva à formação de estereótipos, que operam em uma base emocional, contendo juízos de valor preconcebidos e preconceitos que afetam nossa vontade.

Conforme aponta Lippmann (2008), um dos precursores de estudos sobre a temática dos estereótipos, "um estereótipo nunca é neutro". Ou seja, o conjunto de características em que determinado padrão se molda, por vezes, são ofensivas e carregadas de preconceito. Soares analisa os estereótipos

como artefatos humanos socialmente construídos, transmitidos de geração em geração, não apenas através de contatos diretos entre os diversos agentes sociais, mas também criados e reforçados pelos meios de comunicação, que são capazes de alterar as impressões sobre os grupos em vários sentidos (Pereira, 2002, p. 157).

A compreensão de normalidade de seguir determinados padrões aparece por volta de XVIII por meio da sociedade disciplinar que se instaura com a proposição de normatizar as necessidades da industrialização. Organizar o espaço, regular o tempo, vigiar o indivíduo e controlar o seu comportamento são estratégias utilizadas.

Até o momento, os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmos, daquilo que eles são ou devem ser. Eles organizaram suas relações de acordo com suas representações de Deus, do homem normal e assim por diante. Os produtos de sua cabeça tornaram-se independentes. Eles, os criadores, curvaram-se diante de suas criaturas. Libertemo-los de suas quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles definham. Rebelemo-nos contra esse império dos pensamentos. Ensinemos-lhes a trocar essas imaginações por pensamentos que correspondam à essência do homem, diz Um, a se comportar criticamente para com elas, diz o Outro, a arrancá-las da cabeça, diz o Terceiro, e... a realidade existente haverá de desmoronar (Marx; Engels, 2007, p.523).

Os traços físicos da aparência podem ser facilmente transformados em diversos exemplos, com o objetivo de direcionar o olhar do outro e ser classificado em uma categoria moral ou social específica que, posteriormente, se converterá em termos de engajamento social. A apresentação física de si

mesmo se torna socialmente valiosa, como se fosse a apresentação moral: pessoas com traços finos, brancas e bem-vestidas são consideradas "boas", angelicais e não são submetidas a nenhum tipo de preconceito ou crime, pois a composição de sua aparência se aproxima do ideal produzido ideologicamente. Já os traços opostos a esse modelo socialmente são considerados "maus".

A cultura, ao marginalizar aqueles que são diferentes, leva as pessoas a buscar uma aparência que as tornem muito semelhantes entre si. No entanto, essa semelhança não significa igualdade, mas sim ostracismo, pois as qualidades que despertam vergonha são negadas, escondidas e camufladas. Os negros, muitas vezes, renegam sua etnia para se aproximar desse modelo, o que revela que os corpos são moldados de forma a se encaixarem perfeitamente na "rede social" que constitui a sociedade.

A indústria cultural desempenha um papel fundamental nesse processo de moldar o corpo, utilizando tecnologias para padronizá-lo. O avanço tecnológico abrange desde simples reparos a maquiagens de tratamentos sanitários, que não estão disponíveis para todas as classes sociais. Em tal cenário, a forma como a escola disciplina o corpo também está relacionada aos mecanismos de poder resultantes do processo histórico da civilização ocidental.

A cantora brasileira Pitty em sua música "Admirável chip novo" faz uma crítica ao sistema no qual a manipulação em massa da população por meio das mídias sociais os torna robôs a reproduzir tudo como a máquina dominadora deseja programar. E, na busca da libertação desses meios que dominam inconscientemente a população, ocorre o consumismo exacerbado. Ao tentar se libertar das amarras, novos meios e novas formas de manipulação são criadas.

Pane no sistema, alguém me desconfigurou/Aonde estão meus olhos de robô? /Eu não sabia, eu não tinha percebido/Eu sempre achei que era vivo/ Parafuso e fluído em lugar de articulação/Até achava que aqui batia um coração/Nada é orgânico é tudo programado/E eu achando que tinha me libertado/Mas lá vem eles novamente/ Eu sei o que vão fazer/Reinstalar o sistema (Pitty, 2003).

Vale recordar que a letra da canção estabelece uma intertextualidade com um texto que a precedeu muitas décadas antes, o livro *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, publicado em Língua Inglesa sob o título de

Brave New World, em 1932, que é considerado uma das principais obras distópicas do século XX e fala exatamente da alienação das pessoas em relação aos corpos ideais e à cultura do capitalismo.

Os estudos de Kuenzer (1989), em sua obra intitulada *Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*, destacam o papel da fábrica capitalista que educa o trabalhador por meio das relações de produção e da produção em si. Essa pedagogia do capitalismo leva o trabalhador a vender a sua mão-de-obra como mercadoria e se submete à dominação e essa mesma pedagogia o educa a ser dominado.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2004, p.81).

De acordo com dados da pesquisa realizada pela ISAPS⁹ - Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica Estética em 2020, o Brasil apresenta o segundo maior número de cirurgias plásticas realizadas e quem lidera esse ranking é os Estados Unidos. Dentre as principais cirurgias plásticas mais realizadas estão os procedimentos realizados para o aumento de mamas, procedimentos no rosto, como a rinoplastia e a redução de pálpebras e a lipoaspiração/abdominoplastia. A pesquisa aponta também, que a procura por procedimentos estéticos e cirúrgicos faciais aumentou consideravelmente. Uma das justificativas se dá como consequência da pandemia, devido à exposição da imagem no uso das tecnologias para reuniões de trabalho e estudos e, pela necessidade de exposição nas redes sociais como por exemplo, para fotografar selfies.

Um maior conhecimento do corpo e sobre o corpo permite, através de sua objetividade, estabelecer parâmetros de normalidade, a partir dos quais se ditam

⁹ *International Society of Aesthetic Plastic Surgery*. Disponível em: <<https://www.isaps.org/wp-content/uploads/2021/12/Portuguese.pdf>>

modos de educá-lo: “é a carne que deve ser estudada e universalmente educada e é de seu interior que serão produzidas as verdades” (Soares, 2007, p. 103).

O corpo fala, se manifesta e se expressa. A criação e a significação estão intrinsecamente ligadas a cada movimento corporal, já que cada movimento é único e nunca se repete exatamente da mesma forma. Desse modo, compreender o novo e atribuir novos significados a ele é fundamental para promover a criatividade e a construção de conceitos a partir do que é vivido. Assim, a capacidade de criar e dar significado aos movimentos contribui para a riqueza e a diversidade das expressões corporais, permitindo a exploração de novas possibilidades e a construção de novos conhecimentos (Gonçalves, 2004).

Colabora também com esse olhar, a definição de Medina (1983, p.12), quando diz que:

[...] se entenda desde já que nós não temos um corpo; antes, nós somos o nosso corpo, e é dentro de todas as suas dimensões energéticas, portanto de forma global, que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem, através das manifestações do seu pensamento, do seu sentimento e do seu movimento.

No contexto atual, estamos imersos em um mundo mediado pelos meios de comunicação, que nos apresentam uma versão editada da realidade. Por meio de relatos impregnados de estereótipos, frequentemente somos expostos a uma visão desfavorável de nós mesmos. Esses relatos, que recebemos diariamente, acabam preenchendo nossa percepção não só dos eventos dos quais não participamos, mas também daqueles que compõem nosso próprio universo.

Um exemplo claro de como os rótulos permeiam nosso inconsciente e como o juízo de valor nos define, com base em características físicas do outro, é o fato de que um corpo magro, dentro dos padrões ideais atuais, muitas vezes pode não ter a melhor saúde. Bem como um corpo que foge aos padrões sociais, pode ter muita saúde e ter um melhor condicionamento físico daquele corpo magro. Assim, parece seguro afirmar que não é o modelo de corpo, seu biotipo que define o nível de saúde do indivíduo. Além do mais, o adjetivo gordo socialmente se tornou um termo pejorativo, como ofensa.

Tais juízos comparativos são alimentados diariamente por intermédio das mídias sociais, nas quais um dos fatores decisivos para que o fenômeno do culto ao corpo adquira dimensão mercadológica é a propaganda, que desempenha um papel fundamental na divulgação e legitimação do corpo ideal que se deve ter ou ambicionar e os meios para alcançá-lo.

A partir das reações esboçadas pelas expressões corporais e pelo olhar do outro é possível observar a formação de conceitos que podem ser positivos, críticos ou de reflexão. No contexto escolar, as reações corporais ao tratamento diferenciado a colegas que sofrem exclusão por motivos como cor, vestimenta, deficiência, dificuldade de aprendizagem, sobrepeso ou magreza são exemplos evidentes desse julgamento do corpo alheio.

Essas atitudes expressam como os estereótipos são reproduzidos e como o corpo é utilizado como uma ferramenta para pré-conceituar ou pré-definir o outro. Isso demonstra a necessidade de se promover uma renovação de valores acerca do corpo na escola e a importância de acompanhar a diversidade corporal e combater o preconceito e a intolerância em todas as suas formas. O ambiente escolar pode exercer um papel fundamental nesse processo ao fornecer uma base educacional que promova o entendimento e a aceitação das diferenças, criando assim um ambiente mais justo e inclusivo.

Assim, o professor, como sujeito que atua diretamente na interação com os alunos, tendo como conteúdo a cultura corporal, tem um papel importante na construção e na resignificação de conceitos que remetem ao corpo e de determinadas normas e relações sociais que se estabelecem na sociedade e assumem a forma de corpo enquanto objeto dentro do contexto social e cultural.

2 O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

Após desenvolver alguns aspectos importantes relacionados à concepção de corpo e à formação humana em uma abordagem histórica e cultural, busca-se, neste capítulo, localizar tais ideias dentro da Educação Física escolar brasileira. A chave analítica que guiará as reflexões construídas neste ponto da dissertação leva em consideração o contexto histórico e social dessa área de conhecimento após a implementação da escola pública e gratuita no Brasil, ou seja, a discussão aqui apresentada está temporalmente localizada após o momento histórico em que a escola passa a ser acessível aos filhos do proletariado e não apenas aos filhos da classe dominante.

Para tanto, é importante ter clareza de que, nos primórdios da escola pública, o propósito não era o de fornecer uma educação que formasse potencialmente todos os sujeitos do mesmo modo, mas de garantir uma instituição que ocupasse o tempo ocioso dos filhos dos trabalhadores, instruindo-os para que fossem os futuros trabalhadores das grandes fábricas (Alves, 2001). Em tal escola, o corpo era treinado para que suportasse as horas de trabalho, cuja força motriz fosse resistente e de qualidade para executar os movimentos repetitivos da linha de produção. Em essência, um corpo disciplinado para cumprir as regras e ordens dos patrões.

O corpo disciplinado pode ser encontrado em todas as formas de organização da escola tradicional, no entanto, a lógica de constituição de um corpo não apenas disciplinado, mas resistente, treinado e forte encontra, no espaço escolar, a disciplina de Educação Física como um dos maiores sustentáculos. Esse corpo hábil, treinado e disciplinado precisava ser visto por todos e em todos os locais e compreendê-lo como parte integrante do processo educacional era um eixo fundamental para a formação e desenvolvimento do indivíduo.

Problematizando essa forma de compreensão, tem-se, hoje, como se verá adiante, que o conceito de corpo saudável precisa ser problematizado, tanto quanto o conceito de corpo treinado, por isso, o lugar do corpo nesse contexto exige uma análise das práticas pedagógicas, considerando as influências culturais, sociais e históricas que permeiam esse entendimento.

Nóbrega (2005) enfatiza a importância de considerar o papel do corpo na educação em geral e argumenta que não se deve vê-lo simplesmente como um instrumento das práticas educativas, mas sim como a base que possibilita todas as produções humanas, como a leitura, a escrita, a contagem, a narração, a dança e os jogos. Sob essa chave de entendimento, é fundamental ir além da perspectiva puramente instrumental, desafio que reside justamente em reconhecer que o corpo não deve ser reduzido à mera utilidade nas aulas de Educação Física, artes ou como um conjunto de órgãos, sistemas ou objeto de programas de promoção de saúde ou lazer.

O lugar do corpo na Educação Física escolar não deve ser o de aparato biológico que permite a repetição de movimentos, muito menos que a abordagem pedagógica se baste na observação julgadora dos alunos quanto às destrezas, comparando-os entre si e com o professor. Antes, é necessário compreendê-lo, além de sua instrumentalidade, enquanto um objeto que vai muito além da materialidade com a qual se apresenta: trata-se de um corpo que se expressa, que sente e que tem emoções, cujo aprendizado se dá por meio das experiências corpóreas, que são pessoais e subjetivas. Ou seja, não podem ser limitado a uma metrificacão que planifica os sujeitos em quem consegue executar tarefas motoras com habilidade e quem não as consegue.

Por essa razão, é importante abordar a história da Educação Física escolar nesse contexto, já que, historicamente, nasceu marcada pelo dualismo corpo e mente, mas também, pela divisão pragmática que se assenta na falsa dicotomia entre prática e teoria. Para compreender as definições e os objetivos da Educação Física na atual sociedade, seja como campo de estudo ou de atuação, é essencial compreender sua história e levar em consideração que a produção humana resulta não apenas de ideias, mas de necessidades advindas das relações sociais de produção, que estabelecem as condições sociais, políticas e culturais.

O *status quo* da Educação Física escolar é uma síntese de sua história passada e de seu contínuo processo de transformação. Compreendê-la significa internalizar esse movimento dialético e compreender o seu processo de formação e evolução. Além disso, por meio do conhecimento da história da Educação Física, é possível analisar como o corpo foi e continua sendo concebido dentro desse campo de estudo. Desse modo, o objetivo deste capítulo

não é explorar a história da Educação Física em seu todo, considerando suas múltiplas determinações e complexidades, mas levantar alguns elementos importantes que permitam entender como, ao longo dos anos, essa área do conhecimento serviu, muitas vezes, unicamente ao propósito de reproduzir estereótipos e disseminar ideias equivocadas sobre o corpo.

Para tanto, é imprescindível que se entenda a História da Educação Física escolar em paralelo com o processo de construção da escola de um modo geral, primeiramente destinada à classe dominante e, posteriormente, ampliada para toda a sociedade sob a forma da escola pública brasileira. Sendo assim, faz-se necessário compreender o panorama da educação brasileira, mais especificamente do processo histórico e social da escola contemporânea no Brasil.

2.1 ASPECTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

A história da escola pública no Brasil é marcada por uma série de mudanças. A educação formal no país teve seus primórdios durante o período colonial com a fundação das primeiras escolas de catequese pelos jesuítas no século XVI. No entanto, o acesso à educação era limitado apenas às elites e aos filhos de colonos portugueses. A situação começou a mudar somente no século XIX com a chegada da Família Real ao Brasil, no ano de 1808, e com a abertura dos primeiros estabelecimentos de ensino destinados à população em geral. Ainda assim, continuou restrita às camadas mais privilegiadas da sociedade e os estabelecimentos de ensino eram predominantemente privados ou confessionais (Alves, 2011; Saviani, 2008).

Apesar da Lei de Instrução ter sido promulgada em 1827, a escola pública começa a se consolidar como uma política de Estado somente no final do século XIX, com a Reforma da Instrução Pública, em 1870, e a Constituição de 1891. A primeira teve o intuito de instituir a educação obrigatória e a segunda, estabeleceu a educação como um dever do Estado.

Com o passar dos anos, foram criadas inúmeras leis e decretos para regulamentar o funcionamento da escola pública e as instituições de ensino público passaram a se multiplicar em todo o território nacional (Alves, 2011).

Nesse percurso, o desenvolvimento da escola pública decorreu da ampliação das atividades não produtivas, as quais possibilitaram a inserção dos trabalhadores excluídos da produção na esfera das camadas intermediárias da sociedade.

Nesse contexto, como ponderam Alves (2001) e Leher (2012), a escola pública assumiu um papel crucial como dispositivo de manutenção do equilíbrio social e garantia da reprodução do capital. Isto é, para manter o estado de disposição das classes determinado pelo capitalismo e incluir os trabalhadores que, de certa forma, eram excedentes nas indústrias, foram criados vários cargos pelo Estado sendo essa a “forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes; de manter o equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital” (Alves, 2001, p.194).

Não se tratava, portanto, de uma inversão de classes sociais, mas de uma bonificação destinada a alguns trabalhadores como forma de manter a ordem vigente do capitalismo. Para a classe dominante, o corpo dos trabalhadores era visto como instrumento de produção e de poder e, em posse desses corpos que produziam muito, percebeu-se a necessidade de investir para mais produzir, considerando os “[...] avanços tecnológicos e científicos, exigem da força de trabalho nas fábricas, nas indústrias e no comércio, modificações substantivas na formação dos recursos humanos necessários para garantir a acumulação do capital” (Soares, 2004, p. 46). Contudo, esse investimento deveria ser limitado, de modo que não ampliasse a capacidade crítica e pensante e que mantivesse corpos funcionando e produzindo adequadamente:

Em fins do século XIX, vamos encontrar uma burguesia contrarrevolucionária, que tinha plena convicção da importância e da necessidade de uma instrução elementar seletiva e organizada, de modo a acentuar a divisão entre trabalho intelectual e manual - uma instrução que não ameaçasse os privilégios e a ordem estabelecida após o massacre da Comuna de Paris (Soares, 2004, p. 46).

Com o advento das indústrias e o progresso tecnológico, a figura da "criança da fábrica" foi substituída pela "criança de rua" e, posteriormente, pela "criança da escola" (Alves, 2001). Diante do problema social das crianças de rua, a escola passou a ser vista como uma solução e deixou de atender somente a

burguesia para incluir também essas crianças, em "crianças de escola". Contudo, foi somente a partir da década de 1930, com a Revolução de Trinta e com as discussões que antecedem as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte de 1934, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), que a escola pública no Brasil começou a ser estruturada de forma mais abrangente e organizada.

Naquele período, foram criados o Ministério da Educação e da Saúde e o Conselho Nacional de Educação, além de formatar os primeiros currículos nacionais. Nesse percurso, a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, foi o norte de defesa da modernização da educação brasileira, baseada em princípios democráticos e laicos.

Esse documento levou força ao debate de modo que, a partir da década de 1950, houve um grande esforço de expansão da escola pública em todo o país, com a construção de novas escolas e a ampliação da oferta de vagas (Palma Filho, 2005). Além disso, o manifesto ganhou adesão de diversos setores da sociedade e influenciou na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1961, durante o governo de Jânio Quadros.

A LDB surgiu da necessidade de criar uma legislação que estabelecesse as normas e diretrizes para a educação em todo território do Brasil e foi fruto de intenso debate entre educadores e políticos, com a participação de importantes nomes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Tal documento estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário, a criação do ensino de segundo grau e a inclusão da educação moral e cívica na grade curricular.

Além de servir para educar a nova classe trabalhadora, a escola também tinha outras funções sociais importantes, dentre as quais a reprodução da ideologia burguesa, garantindo a manutenção das relações de poder e dominação de uma classe sobre a outra. Outra função importante esteve atrelada a liberar as mulheres para o trabalho, já que o papel social de criar os filhos, conferido à mulher, criava barreiras para que as mães trabalhassem fora de casa. Por fim, a escola também serviu como um refeitório para as crianças, garantindo alimentação adequada e, por consequência, saúde e disposição para o aprendizado.

Nesse movimento de defesa da escola pública, que até então não atendia a todos os filhos da classe proletária, a figura de Florestan Fernandes foi

de grande importância. Esse pensador mobilizou a "Campanha em Defesa da Escola Pública", iniciada em 1959, em torno da discussão e aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assumiu plenamente sua posição como militante da educação pública, tornando-se uma liderança expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública em todo o país (Leher, 2012).

Para Florestan Fernandes, segundo Leher (2012), a escola pública é um instrumento fundamental na luta pela igualdade social e pela superação das desigualdades negativas e culturais, argumentando que o acesso ao conhecimento não deveria ser privilégio de uma elite, mas um direito de toda a sociedade, cabendo à escola pública cumprir essa função. Além disso, também criticou a estrutura escolar, que não levava em conta as diferenças sociais e culturais dos alunos, enfatizando que a escola deveria ser capaz de dialogar com a realidade dos alunos, considerando suas experiências e suas diferenças culturais, de modo a construir um conhecimento mais democrático e menos hierarquizado.

De acordo com Cunha (1985) e Palma Filho (2005), a construção histórica da LDB refletiu fortemente as disputas políticas e ideológicas que ocorreram ao longo do século XX no Brasil. Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até a Constituição de 1988, passando pelas LDB's de 1961 e 1971, as diversas versões da legislação refletiram as diferentes concepções de educação e de sociedade que estavam em jogo em cada momento histórico.

Antes da LDB de 1961, a educação no Brasil era marcada pela desigualdade social e regional, além de ser fortemente influenciada pelos interesses políticos da época. O objetivo principal da educação era formar mão de obra para atender às necessidades do mercado de trabalho, sem levar em consideração as necessidades individuais e sociais dos estudantes. Por isso, essa LDB representou uma mudança significativa na educação brasileira, estabelecendo as bases para um sistema educacional mais democrático e inclusivo e reafirmando a obrigatoriedade do ensino primário, a gratuidade do ensino público em todos os níveis e a liberdade de ensino, além de incentivar a educação técnica e profissional (Saviani, 1997).

Contudo, com o golpe militar de 1964, a LDB de 1961 foi revogada e o governo militar assumiu o controle da educação, culminando, em 11 de agosto

1971, com a promulgação de uma nova LDB, a partir da lei nº 5692/71, a qual reforçou a visão autoritária do regime, impondo conteúdos de caráter moral e cívico e dando ênfase à formação técnica para o mercado de trabalho, o que incluía uma concepção de corpo rigidamente pautada em valores antropométricos e na conservação de um corpo saudável e treinado.

Com esse intuito, a reformulação na LDB ocorrida em 1971 reforçou a obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, focando na preparação física de trabalhadores. Isto se evidencia com as opções de facultatividade apresentadas pela lei: estudar em período noturno e trabalhar mais de 6 horas diárias; ter mais de 30 anos de idade; estar prestando serviço militar; estar fisicamente incapacitado (Brasil, 1971).

Historicamente, esse quadro começa a ser questionado com o fim da ditadura em 1985, quando houve um movimento pela redemocratização da educação, culminando, em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição, que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado (Saviani, 1997). No entanto, a aprovação de uma nova LDB ocorreu somente em 1996, a qual incorporou os princípios democráticos e progressistas da Constituição de 1988, estabelecendo a gestão democrática das escolas, a valorização dos profissionais da educação, a obrigatoriedade do ensino fundamental e a inclusão da educação infantil na educação básica.

A versão atual da LDB de 1996 representa uma conquista importante para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes, inclusive no que toca à Educação Física, com se busca aprofundar a seguir.

2.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Desde a concepção e a formação do homem, os movimentos e as habilidades motoras se fizeram presentes como forma de sobrevivência. Correr, saltar, pendurar, lançar foram movimentos necessários para locomoção, para buscar alimentos e para fugir dos perigos e dos predadores. Assim, a necessidade de manutenção da vida levou o homem a utilizar seu corpo para produzir, alterando o meio, e, dessa forma, alterando a si mesmo.

O corpo na História e na Ciência foi inicialmente apresentado enquanto objeto de pesquisa da área das ciências naturais por várias disciplinas, incluindo a Biologia, a Medicina, a Fisioterapia e a Educação Física, nas quais era tomado como um objeto de estudo na perspectiva de organismo vivo. Ou seja, enquanto uma unidade celular que tem suas finalidades, mas que, em conjunto com outras células, produz outros conhecimentos.

A presença da Educação Física no contexto da educação do corpo e sua inserção nos currículos escolares brasileiros se deu, conforme Paiva (2003), como resultado de quatro movimentos principais: primeiramente, pela influência de médicos que enfatizaram a importância da educação dos aspectos corporais e saudáveis. Em segundo lugar, o movimento higienista brasileiro do século XIX, que desempenhou um papel significativo ao promover a institucionalização da Educação Física nas escolas. O terceiro movimento envolveu uma ampliação da compreensão da formação humana, na qual a Educação Física passou a desempenhar um papel mais abrangente. Por fim, a disciplina acabou por ser reduzida, em certa medida, a práticas de ginástica e, posteriormente, foi sistematizada com o objetivo de promover o desenvolvimento de resultados físicos.

Esses quatro movimentos coadunam na formação de uma Educação Física tradicional e, atualmente, urge a necessidade de uma abordagem que a despoje dessa roupagem tradicional, desvinculando-a de suas características anteriores. Esse processo de "desnudamento" tem como objetivo revelar e compreender sua verdadeira natureza dentro do contexto educacional da sociedade brasileira. Ao contemplá-la em seu estado mais genuíno, pode-se resgatar sua dimensão histórica e, assim, entender sua identidade e papel na educação (Castellani Filho, 1988, p. 23).

O marco histórico referencial que determina a instituição da Educação Física escolar brasileira é a Reforma de Ensino denominada Couto Ferraz, promulgada em 1851, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte, que no ensino primário¹⁰, era voltado para as ginásticas e, no secundário, para as danças (Betti, 1991). Vale salientar que as famílias foram contrárias ao ensino da Educação Física por considerar que não fazia

¹⁰ Primário e secundário - nomenclatura utilizada na época para a divisão das turmas nas escolas.

parte da instrução intelectual. Para os meninos, ainda era possível relacionar que a ginástica poderia contribuir para o bom desempenho militar posterior.

Em 1883, ocorreu a Reforma Leôncio de Carvalho, em que Rui Barbosa emitiu um parecer sobre o Projeto 224, pertencente ao Decreto número 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública. Nesse parecer, defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos demais professores, destacando a importância de um corpo saudável e desenvolvido para subsidiar a atividade intelectual (Machado, 2002).

Na década de 1920, a Educação Física passou a ser valorizada no contexto escolar brasileiro graças à influência do movimento escolanovista, que reconhecia sua importância no desenvolvimento integral do indivíduo. Na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, os profissionais da área discutiram métodos e práticas para o ensino da Educação Física, que eram baseados nos princípios biológicos dos métodos europeus (Brasil, 1997). Contudo, durante os anos de 1930, o contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias do nazismo e fascismo, fez com que a Educação Física no Brasil fosse associada à eugenia da raça. O exército passou a liderar um movimento em prol da Educação Física, que mesclava objetivos patrióticos e de preparação pré-militar.

Nesse período, o Brasil passava por uma mudança conjuntural significativa, devido ao processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo e a Educação Física, pautada na lógica vigente na Europa, adquiriu a função de fortalecer o trabalhador e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade. Contudo, na elaboração da Constituição, a Educação Física foi mencionada pela primeira vez como prática educacional obrigatória em todas as escolas brasileiras, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais. O “adestramento físico” também foi citado como meio de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia (Brasil, 1997).

Assim, a atividade física institucionalizada encontrou sua maior forma de expressão na Europa durante o nazismo e fascismo, quando a Educação Física, até então conhecida como ginástica ou movimentos ginásticos, destacou-se e se desenvolveu rapidamente. A ginástica tinha total aceitação aos regimes militares, dado os interesses do exército na preparação de militares para a guerra com o

propósito de defender a nação, contudo, prevalecia uma abordagem extremamente eugênica (Nunes, 2009).

Para Soares (2004), a eugenia é entendida como uma seleção das pessoas em detrimento de questões sociais, raciais, de gênero e sexualidade, com o intuito de aprimorar a raça humana, excluindo tudo que não se enquadre nos padrões estabelecidos. Esses padrões reforçam valores da classe dominante europeia, formada, em sua maioria, de brancos, de olhos e cabelos claros. Nessa categorização do homem, seriam superiores aqueles que estavam de acordo com os padrões e inferiores os que fugiam aos padrões (Soares, 2004).

Sob a lógica eugênica de organização e classificação dos corpos, “era preciso, portanto, criar um forte espírito nacionalista para atingir a unidade, a qual seria conseguida com homens e mulheres fortes, robustos e saudáveis” (Soares, 2004, p.53). Além disso, no ideal eugenista a hereditariedade já determinava a condição social do sujeito, inclusive pela seleção daqueles que não adoeciam, excluindo convalescentes de qualquer enfermidade e pessoas que apresentassem características distintas, como deficiência, que “manchariam a raça”.

A moralização sanitária na Europa, em meados do século XIX, tratará de reorganizar o espaço de vida dos indivíduos. Seu discurso normativo veiculará a ideia de que as classes populares vivem mal por estarem impregnadas de vícios de imoralidade, por viverem sem regras. O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. É este discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos (Soares, 2004, p.11).

Essa visão totalmente preconceituosa da sociedade levou à rotularização das pessoas, bem como a uma categorização dos tipos de pessoas que serviriam ao capital:

Todavia se os "corpos saudáveis" eram uma exigência do capital, os "corpos doentes" não deveriam ser considerados como produto das condições de vida geradas pelas relações de produção inerentes a esse modelo econômico. Era de

fundamental importância para a classe no poder encontrar outras causas, que não as sociais, para explicar a degradação social, física e intelectual da maioria da população. Se as causas não podiam ser sociais, elas seriam biológicas, físicas (meio físico), "naturais" e... morais. O discurso e a prática médica oriundos da medicina social em suas concepções predominantes, ou seja, naquelas higienistas, de forte caráter moralizador, normativo e adaptativo-educativo, irão constituir-se em instrumentos de intervenção na sociedade. Irão impor-se no sentido de alterar hábitos, costumes, crenças e valores. Tem a pretensão de realizar uma assepsia neste meio físico - fonte de todas as misérias na mesma medida em que pretendem impor-se à família, ditando-lhe uma Educação Física, moral, intelectual e sexual (Soares, 2004, p.25).

Essa forma de entender, classificar e julgar os corpos foi um dos fatores mais determinantes para gerar tantos preconceitos e estereótipos, os quais se enraizaram historicamente, como frutos do sistema capitalista e do processo de estratificação da classe dominante, que estratifica pessoas como estratifica objetos. Além do aspecto eugenista, há que se considerar, nesse percurso, o peso do aspecto disciplinador do militarismo, cujos resquícios podem ser sentidos até os dias atuais. Isso porque a Educação Física esteve fortemente ligada às instituições militares e à classe médica, o que influenciou significativamente tanto a concepção da disciplina e seus objetivos quanto seu escopo de atuação e forma de ensino. Com o objetivo de melhorar a qualidade de vida, muitos médicos assumiram um papel higienista e procuraram mudar os hábitos de saúde e higiene da população (Castellani Filho, 1988).

Houve estudos que se pautaram nos princípios defendidos pelos higienistas para definir os papéis destinados aos homens e às mulheres na sociedade (Castellani Filho, 1988). Segundo Fernando de Azevedo (1920), a Educação Física das mulheres deveria ser integral, higiênica e plástica, abrangendo atividades que iam desde trabalhos manuais até jogos infantis, ginástica educativa e esportiva. No entanto, deveria se restringir a jogos e desportos menos violentos e compatíveis com a delicadeza do organismo das mães. Já ao homem, em seu aspecto produtivo de cuidador, as aulas eram destinadas ao treinamento do corpo.

É importante notar, nesse percurso, que a figura da mulher nunca foi dissociada da figura da mãe e que tal associação, tida como natural entre mulher e mãe, está relacionada à construção da concepção de mulher a partir de sua

imagem corporal. Essa discrepância entre o corpo masculino e feminino conduziu à divisão das aulas da Educação Física por gênero: os meninos só podiam realizar as aulas com meninos e as meninas, apenas com as meninas.

No Brasil, essa segregação de gênero nas aulas de Educação Física foi tornada legal pelo decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941, emitido durante a Era Vargas no Brasil, que continha uma disposição que restringia a participação das mulheres em certos esportes, com base na suposta incompatibilidade das atividades esportivas com a natureza feminina. No texto da lei, afirmava-se que "às mulheres não se permitirá a prática de esportes incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as instruções às entidades esportivas do país" (Brasil, 1941).

Essa restrição era parte de uma visão mais ampla da sociedade sobre o papel das mulheres na época, muitas vezes associado a um conjunto restrito de atividades adequadas para o sexo feminino. A justificativa para essa classificação se baseava em estereótipos de gênero e em ideias tradicionais sobre as responsabilidades das mulheres, que incluíam a maternidade e a manutenção do lar. Tal legislação permaneceu em vigor por várias décadas, até ser finalmente revogada em 1983.

A revogação desse decreto marcou um passo importante em direção à igualdade de gênero no esporte, liberando as mulheres para participarem de qualquer atividade esportiva, sem discriminação de gênero. Contudo, as barreiras de gênero ainda persistem em muitos aspectos do esporte, incluindo a disparidade de oportunidades.

É importante salientar que essa visão errônea que a ciência da época apresentou é amplamente contestada, pois a diversidade plural do ser humano contribui muito mais para a formação da sociedade e o respeito às diferenças deve estar em primeiro lugar. Embora não se possa reduzir a importância da intervenção médica nessa área de conhecimento e das contribuições derivadas desses estudos, é indispensável conceber a Educação Física como área de integração das diferenças e não de segregação.

No entanto, tal entendimento prevaleceu desde o final do Estado Novo até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, quando houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nesse processo, a Educação Física se tornou obrigatória para o ensino primário e médio e o esporte passou a ocupar

cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, mas a influência tecnicista da educação durante o regime militar reforçou os ideais eugênicos e o ensino da Educação Física era visto como um modo de formar mão-de-obra qualificada.

Durante o regime militar brasileiro, a Educação Física se inseriu no contexto da educação moral e cívica, tornando-se um dos pilares da educação integral do ser humano moderno. O objetivo principal era o de promover os valores fundamentais da escola moderna, como a razão, a igualdade e o nacionalismo. Essa disciplina tinha a missão de disciplinar e educar os corpos jovens e rebeldes, indo além dos limites da escola para encontrar práticas corporais que contribuíssem para esses mesmos ideais. Para tornar essas práticas mais organizadas e científicas, os métodos da ginástica surgiram como uma abordagem que buscava destacar a importância da ginástica na sociedade em geral (Nunes, 2009).

Em 1968, a Lei n. 5.540 garantiu a importância da Educação Física para a manutenção da ordem e do progresso, com o governo militar investindo na prática para fins nacionalistas e de segurança nacional. Na década de 1970, a Educação Física foi considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. Entretanto, mesmo assim, sua inclusão nos currículos escolares não garantiu a implementação prática, sobretudo nas escolas primárias, devido à falta de profissionais qualificados para esse trabalho.

Na década de 1980, a crise de identidade nos pedidos e no próprio discurso da Educação Física levou a uma mudança significativa nas políticas educacionais, priorizando o desenvolvimento psicomotor do aluno em vez de promover os esportes de alto rendimento. Essa transformação em curso esteve atrelada a um período de grande movimentação ideológica e inquietação social, resultando em uma ruptura com os padrões de comportamento dos séculos anteriores e a busca por uma nova identidade e sentido capaz de agregar indivíduos desenraizados e estranhos à nova ordem social resultante da tradição (Castellani Filho, 1988).

No ano 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação buscou transformar o caráter da Educação Física ao torná-la componente curricular da Educação Básica em todas as séries do Ensino Fundamental, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. Passou-se a priorizar o segmento de primeira à quarta série e pré-escola, dando ênfase ao

desenvolvimento psicomotor do aluno e retirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento.

Em síntese, a Educação Física no âmbito escolar pode ser apresentada por dois grandes marcos históricos que foram significativos para compreendê-la enquanto componente curricular: o primeiro se refere ao período da Ditadura Militar, quando se deu maior ênfase na capacitação física e técnica para adestrar a força de trabalho brasileira, dentro da perspectiva capitalista e houve a cientificação da área, com a criação de laboratórios de fisiologia para justificar o treinamento físico e promover a saúde dos trabalhadores. O segundo movimento renovador ocorreu na década de 1980, com a necessidade de romper com a relação Educação Física e aptidão física, construindo alternativas que incluíssem elementos histórico-sociais e construções inerentes e pertencentes à cultura humana. Nasce então, a ideia de pensar a Educação Física a partir de elementos históricos e sociais e não apenas de paradigmas científicos ou outros.

Ao abordar a história e a historiografia da Educação Física na escola, nota-se que a história episódica¹¹ da Educação Física escolar se destaca, sobretudo, por meio de Inezil Penna Marinho (1943), cujas contribuições são relevantes para o estudo da história documental e análise de fatos, e de Fernando de Azevedo (1920), que se concentra na narração dos eventos históricos com o objetivo de justificar e legitimar o presente. Marinho buscou enfatizar a importância de investigar fontes primárias e documentação histórica para a compreensão dos fatos, enquanto Azevedo ressaltou a necessidade de se estabelecer uma narrativa coerente e linear da história nacional para legitimar as instituições e os valores presentes na sociedade brasileira.

Ambos os autores contribuíram para o desenvolvimento da historiografia brasileira, cada um à sua maneira, oferecendo perspectivas distintas sobre a História e seus desdobramentos na sociedade. Contudo, apresentam uma história linear e fragmentada dos fatos. Em contrapartida a essa visão, a pesquisa de Lino Castellani Filho, em 1988, estreia uma concepção de viés marxista que aborda a Educação Física considerando os aspectos políticos, sociais e educacionais de cada tempo. Castellani Filho (1988, p. 28) afirma que

¹¹ História episódica é termo utilizado por Amarílio Ferreira Neto (1996) para classificar períodos da História da Educação Física, sendo considerada até a década de 80. Os outros termos remetem-se à concepção marxista de História e a Nova História.

“mais do que evocar, neste estudo, os fatos que evidenciam as relações entre os militares e a Educação Física, alenta-nos o propósito de nos determos na análise do significado dessas relações”.

A escolha por uma abordagem mais abrangente e panorâmica na pesquisa histórica da Educação Física trouxe um redimensionamento fundamental e uma mudança de foco, impactando significativamente as pesquisas subsequentes. O propósito não era de apenas listar fatos e sim, de analisar a dialética do movimento histórico e suas relações.

Depois disso, outros estudos também primaram por uma concepção marxista de história na Educação Física, como os trabalhos de Carmen Lúcia Soares (1994) e Silvana Goellner (1992), que abordam o tema considerando sua realidade objetiva e sua unidade teoria-prática e entendendo as ideias como produto das relações sociais e da produção material. Essas inovações e a análise da influência do pensamento médico-higienista europeu do século XVIII para justificar e nortear a inclusão da Educação Física nas escolas brasileiras é parte do que se pretende discutir a seguir.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O PAPEL DO CORPO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

A integração da Educação Física na grade curricular se deveu à necessidade inicial de ‘treinar corpos’. A ideia higienista que sustentava tal noção se pautava na necessidade de manter corpos saudáveis para que as crianças se tornassem adultos fortes, saudáveis e produzissem cada vez mais. Conforme Soares (2004, p. 33), “era preciso adestrá-lo, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo... discipliná-lo, enfim, para sua função na produção e reprodução do capital”, ou seja, o corpo humano era tratado como um recurso a ser explorado e utilizado para a produção de mercadorias e serviços, com o objetivo de gerar lucro e retenção de capital.

Para Soares (2004), o adestramento de corpos, sob essa ótica, requer um processo de educação e treinamento desde a infância para desenvolver a força física e se tornar capaz de executar tarefas produtivas de forma eficiente. Já a disciplina, conforme Castellani Filho (1988) se reporta ao controle e regulação do corpo humano no contexto da produção capitalista. Isso inclui, por

exemplo, a imposição de horários de trabalho fixos, a regulamentação de pausas e intervalos, o controle da alimentação e a imposição de normas de higiene e segurança no ambiente de trabalho.

Negando essa concepção delimitadora de corpo, os autores reiteram que, ainda assim, o corpo humano é a base fundamental para a percepção e organização da vida humana, abrangendo aspectos biológicos, antropológicos, psicológicos e sociais. Por meio das atividades corporais, como falar, olhar, andar, sentir e pensar, pode-se expressar maneiras de viver e interagir com o mundo e se tornar um ser corpóreo. No entanto, mesmo com a importância do corpo, a atividade motora das crianças tem sido negligenciada nas escolas desde os primeiros dias de aula, com restrições ao seu modo de ser e agir.

Para compreender o papel que ocupa o corpo na formação do ser humano, faz-se necessário delimitar e esclarecer qual é a perspectiva adotada em relação ao conceito de corpo, levando em conta a diversidade de campos de estudo, teorias e visões que tentam conceituá-lo. Ao longo do desenvolvimento da humanidade, o homem acumulou uma gama de saberes sobre o mundo, e o corpo humano foi alvo de muitas conjecturas e especulações.

Para compreender o papel do corpo dentro do ambiente escolar enquanto elemento pedagógico e estar consciente de que faz parte do processo, é necessário distinguir a diferenciação de corporeidade, consciência corporal e educação corporal, que são termos relacionados à dimensão corporal da formação humana, mas possuem significados distintos.

A corporeidade, conforme Soares (1994) se refere à dimensão biológica, psicológica e social do corpo humano e é considerada uma dimensão fundamental da formação humana, envolvendo o modo como o indivíduo se relaciona com o seu próprio corpo e com o mundo a sua volta, por meio de sensações, emoções, movimentos, gestos e expressões. O termo 'corporeidade' surgiu no contexto da filosofia e das ciências humanas para se referir à experiência do corpo humano como um todo integrado e envolvido em processos psicológicos, sociais e culturais.

O filósofo Maurice Merleau-Ponty, em meados do século XX, foi um dos pensadores que mais influenciou a compreensão da corporeidade na filosofia contemporânea. Em seus argumentos, entende que o mundo está profundamente enraizado na experiência do corpo e que o corpo é o meio pelo

qual os seres humanos se relacionam com o mundo. Outro autor que também problematizou esse termo foi Pierre Bourdieu, em sua obra *O Poder Simbólico*, quando discute a importância do corpo na construção da identidade e da posição social do indivíduo. Para esse autor, o corpo é um instrumento de comunicação e expressão e as atitudes e gestos corporais são influenciados pela posição social e cultural de cada indivíduo:

O corpo é um instrumento de que o agente se serve, tanto para expressar suas disposições internas quanto para importar a sua presença e sua visibilidade no mundo social, onde se disputa, permanentemente, o monopólio da autoridade e da competência legítima, onde o capital simbólico se transforma em capital social, econômico ou cultural (Bourdieu, 1989, p. 92).

Da ideia de corpo e corporeidade nasce o conceito de consciência corporal, a qual se refere à capacidade de perceber, compreender e controlar as sensações, os movimentos e as emoções do próprio corpo. Para Castellani Filho (1988), trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio da prática de exercícios e atividades que envolvam a percepção corporal e que permitam ao sujeito reconhecer as próprias limitações e potencialidades, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e bem-estar. Essas atividades

Buscam, enfim, tratar a Educação Física como sendo a área de conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos socioantropológicos do movimento humano. Ao assim fazê-lo, evidenciam o entendimento que possuem de Consciência Corporal. Não se trata tão somente - dizem - de saber a respeito da anatomia do corpo humano. Nem tampouco prender-se unicamente ao estudo de sua biomecânica. Mas sim, e essencialmente, de entendermos que aquilo que define a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. E fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse "discurso", bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo (Castellani Filho, 1988, p. 171).

Por fim, a educação corporal é um processo educativo que busca desenvolver a dimensão corporal dos indivíduos de forma integral, considerando

os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Pode ser entendida como uma prática pedagógica para desenvolver habilidades, competências e atitudes relacionadas à corporeidade, por meio de atividades físicas, esportivas, artísticas e de lazer. A educação corporal pode ser abordada de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

Assim, o papel do corpo na escola deve ser visto não apenas como um objeto que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, mas como algo que faz parte do processo. Os alunos precisam ter consciência desse corpo que se movimenta e que faz parte do processo de aprendizagem como elemento pedagógico. Ao considerar o corpo, não se define apenas sua materialidade e sim todo o contexto social e histórico e suas relações com os outros corpos. São nas relações entre esses corpos sociais e carregados de histórias que o conhecimento é adquirido. O desenvolvimento humano e os conhecimentos científicos não são apenas transmitidos, mas construídos ativamente por meio da interação com o ambiente cultural e social:

O conhecimento não pode ser desenvolvido por meio de uma simples transmissão de informações. Ele é construído por meio das relações sociais, por meio da interação ativa do indivíduo com o ambiente cultural e social (Vigotski, 1984, p. 111).

Assim, o corpo é um elemento pedagógico fundamental na formação humana e tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Tradicionalmente, tem sido negligenciado na abordagem pedagógica, sendo visto apenas como uma ferramenta para a execução de atividades físicas, esportivas e de lazer. No entanto, a partir da abordagem pedagógica crítico-superadora, é reconhecido como um elemento central na formação integral dos indivíduos (Soares *et al*, 1992).

A corporeidade é considerada uma dimensão fundamental da formação humana, que engloba aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, ao passo que o corpo é um meio de expressão e comunicação que possibilita a expressão de suas emoções, pensamentos e cultura, além de ser uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, pautando-se em Vigotski (1984), pode-se afirmar que uma abordagem

pedagógica que valoriza o corpo como elemento pedagógico reconhece que a dimensão corporal é inseparável das demais dimensões da formação humana.

Sob essa ótica, a Educação Física, enquanto disciplina que trata da dimensão corporal, tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita o desenvolvimento de aspectos motores, cognitivos e sociais, além de contribuir para a formação de uma cultura corporal.

Além disso, a abordagem que valoriza o corpo como elemento pedagógico reconhece sua importância na aprendizagem como um processo que envolve o todo e não apenas o cérebro. Dessa forma, atividades que envolvem o movimento corporal, como jogos, brincadeiras e danças podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem, possibilitando a construção de novos conhecimentos de forma lúdica e prazerosa.

Por fim, é importante destacar que a valorização do corpo como elemento pedagógico não significa a exclusão das demais dimensões da formação humana, como a cognitiva, a afetiva e a social. Pelo contrário, a abordagem pedagógica que valoriza o corpo reconhece a interdependência entre as diversas dimensões, buscando uma formação integral dos indivíduos.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA

A educação visa a libertação, a transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos (Gadotti, 1999).

Após compreender o percurso histórico da Educação Física enquanto componente curricular nas escolas e sua função social dentro de cada período, ficam evidentes suas marcas no que é a Educação Física escolar hoje. O corpo, em seu aspecto mais amplo, emerge como elemento central nesse contexto, refletindo as transformações sociais e concepções pedagógicas ao longo do tempo. No decorrer das décadas, observa-se uma transição significativa nas abordagens da Educação Física, que inicialmente se concentrou em aspectos militares e higienistas para, posteriormente, evoluir para uma perspectiva mais equitativa e inclusiva.

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, apresenta diversas discussões sobre as abordagens pedagógicas para colocar em prática a gama de conhecimentos a que compete. Por volta da década de 1980, surgiram muitas abordagens pedagógicas dentro de diferentes correntes filosóficas, fugindo da visão esportivista, tradicional e competitiva predominante até então.

Outro aspecto importante a se considerar a respeito da Educação Física é a visão segundo a qual esta é apenas uma disciplina prática, sem embasamento teórico, na qual o aluno não se apropria de novos conhecimentos. Faz-se necessário enfatizar que é preciso romper com os estereótipos do professor “rola bola” e das “aulas livres”, em que os alunos brincam livremente. O brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, mas a Educação Física é uma área do conhecimento que vai muito além da recreação.

Sendo assim, os enfrentamentos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, conduzem os professores a buscar uma melhor teoria que proporcione um ensino e aprendizagem significativo e de qualidade na área da

Educação Física e que contribua diretamente para um desenvolvimento íntegro e na compreensão enquanto sujeito, na busca da transformação social.

Atualmente, a Educação Física escolar atribui significados contemporâneos ao corpo, sendo influenciada pelo ambiente e pelo contexto escolar e cabe aos professores, por meio de suas práticas pedagógicas, conscientizar criticamente seus alunos para que possam se emancipar, transformando o corpo de objeto social em sujeito. Não existe uma cultura única de movimento, mas sim diversas culturas de movimentos que se manifestam nas experiências dos alunos.

Pautado em um viés teórico crítico e contra-hegemônico, esse capítulo busca propor uma análise dos processos formativos do corpo à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e as contribuições da abordagem crítico-superadora da Educação Física escolar para a formação do corpo e do sujeito que se desenvolve e se transforma. A abordagem escolhida é a que mais se aproxima da perspectiva da teoria histórico-cultural, base que sustenta essa pesquisa. Busca-se também, expor as possibilidades na formação e desenvolvimento humano e as resistências que o professor de Educação Física enfrenta na conjuntura atual, da importância da compreensão do processo de ensino e aprendizagem e principalmente seu papel na formação e no pleno desenvolvimento humano.

3.1 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA SIGNIFICAÇÃO DO CORPO

Ao aproximar a história da Educação Física escolar da história da educação pública, fundamentada na perspectiva de uma história do corpo e seu papel fundamental na formação do ser humano, busca-se analisar os elementos de relação e descontinuidade que influenciaram a interação entre a escolarização e a educação corporal. A interação entre corpo e sociedade, especialmente no ambiente escolar, desempenha um papel crucial na formação integral dos indivíduos. Hoje, a Educação Física escolar busca transcender a mera prática esportiva, incorporando dimensões psicossociais, culturais e emocionais.

O corpo passa a ser compreendido não apenas como instrumento físico, mas como expressão identitária, sujeito de direitos e lócus de experiências significativas. No entanto, desafios persistentes como a padronização de exercícios e a ênfase excessiva em atividades competitivas ainda permeiam o cenário educacional, suscitando reflexões sobre a efetiva promoção da diversidade e inclusão no âmbito da Educação Física escolar contemporânea.

Neste contexto, tornam-se imperativas as estratégias pedagógicas que estimulem a autonomia, a consciência corporal e a valorização da diversidade de corpos. A compreensão crítica das influências históricas e sociais que moldaram a Educação Física escolar fornece um fundamento sólido para a reformulação de práticas pedagógicas, rumo à construção de um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e condizente com as demandas contemporâneas da sociedade.

Um dos pontos de grande discussão da Educação Física nas escolas se remete às questões metodológicas de diferentes vertentes teóricas que surgiram em meados dos anos 1980. A partir do Movimento Renovador em que visa desnaturalizar o olhar para a Educação Física escolar, ou seja, romper a relação da Educação Física enquanto disciplina escolar, com a aptidão física. Não para que nunca mais se fizesse presente, mas com o intuito de construir alternativas com elementos histórico-sociais e construções inerentes e pertencentes à cultura humana.

Considerando o caminhar histórico da Educação Física, mesmo que o professor deva seguir os pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Pedagógica Curricular no contexto de sua instituição de ensino, constata-se que na prática pedagógica, é muito comum que a teoria norteadora de trabalho, muitas vezes, acaba por emaranhar-se com outras linhas pedagógicas.

É notório considerar as principais abordagens pedagógicas, sendo elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Construtivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil,1998). Essas abordagens desempenham, primordialmente, duas funções: legitimar a presença da Educação Física no ambiente escolar e apresentar uma proposta

metodológica, orientando os professores na elaboração de suas aulas, demonstrando os fundamentos subjacentes à prática educativa.

No livro *Educação Física Na Escola: questões e reflexões*, Darido (2000) apresenta um panorama das principais abordagens pedagógicas que surgiram e qual o propósito enquanto Educação Física no âmbito escolar, classificando a função social (Darido, 2012). Todas as abordagens pedagógicas criadas e desenvolvidas trouxeram contribuições significativas para a construção de uma Educação Física na escola que fuja das ideias higienistas e esportistas. Dessa forma, é importante apresentar como se configuram tais abordagens já destacadas.

A Educação Física como meio em que se destaca as abordagens construtivista e psicomotricidade; a Educação Física com o objetivo de melhoria da saúde e qualidade de vida da abordagem Saúde renovada; a Educação Física como qualidade do movimento pautada na abordagem desenvolvimentista; Educação Física na perspectiva da Cultura; a Educação Física na perspectiva da emancipação pela abordagem crítico-emancipatória; a Educação Física como cooperação por meio da abordagem dos jogos cooperativos; a Educação Física por sistemas; a Educação Física baseada nos parâmetros curriculares nacionais e a Educação Física como mecanismo para a transformação social da abordagem crítico-superadora (Darido, 2012).

A Psicomotricidade, influenciada no Brasil pelos estudos do francês Jean Le Boulch, se baseia no desenvolvimento infantil e nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores e tem como objetivo assegurar a formação integral da criança. Essa abordagem desloca a atenção do professor de aspectos estritamente esportivos, valorizando o processo de aprendizagem em vez da execução isolada de gestos técnicos, ou seja, “a conduta motriz é indissociável dos fenômenos mentais: intelectuais, emocionais e dos fenômenos neurovegetativos” (Le Boulch, 1961, p. 12).

Em *O Corpo na escola do século XXI*, Le Boulch (2008) aborda os movimentos da Educação Física em busca de uma identidade, considerando que a execução mecânica por si só, não basta. Sua defesa é que, de fato, a educação do corpo seja introduzida na estrutura escolar, condição fundamental para um desenvolvimento equilibrado, em que leve em consideração os aspectos psicológicos, cognitivos e motores. Para isso, apresenta propostas de planos de

trabalho desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, em que assegura a continuidade da educação do corpo por toda a escolaridade (Le Boulch, 2008).

Influenciados por Le Boulch, no Brasil, Vitor da Fonseca e João Batista Freire seguiram essa linha de pensamento. Ao abordar a psicomotricidade, muito se fala em elementos básicos que precisam ser desenvolvidos, como apresenta Fonseca (1995): tonicidade e equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina. Fonseca elaborou um *Manual de Observação Psicomotora*, conhecido como Bateria Psicomotora - BPM, um instrumento avaliativo por meio de um conjunto de tarefas que avalia déficits de acordo com os elementos psicomotores.

Já João Batista Freire, em 1989, no livro *Educação de corpo inteiro*, enfatiza os jogos simbólicos, regras e brincadeiras populares, utilizando materiais alternativos e proporcionando diversas experiências na relação aluno/objeto. O autor argumenta que os principais motivos apresentados para a separação dos alunos por gênero nas aulas de Educação Física e diz que tal procedimento somente teria cabimento se o único objetivo fosse o desempenho físico. Outro aspecto que o autor adverte é o de que, embora a questão cultural envolvida no contexto social seja compreendida, manter essa separação seria o mesmo que reforçar o preconceito existente e conformar as pessoas à sociedade, inclusive aos seus vícios (Darido, 2003).

A psicomotricidade tem suas raízes na medicina, por um viés clínico que aborda a reeducação, a reabilitação e a educação preventiva, pois elenca estágios de desenvolvimento por faixas de idade, utilizando de testes padrões para avaliação, o que foge da perspectiva de considerar as vivências e experiências e as diferenças de contexto. Ao considerar o corpo, refere-se à atividade psicomotora sem considerar as relações com o meio, com o outro e a formação social do homem.

A abordagem da saúde renovada, iniciada na década de 70, focaliza a promoção da atividade física e a melhoria de fatores fisiológicos para uma melhor qualidade de vida. Segundo Nahas (2017, p.170), "(...) os currículos devem enfatizar os objetivos centrais da Educação Física: o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção de atividades físicas relacionadas à saúde", ou seja, para alcançar esses objetivos propostos nessa perspectiva, é

necessário que os alunos pratiquem atividades física na escola e fora da escola, longe do sedentarismo e sempre ativos.

Outro ponto relevante dessa abordagem é a crítica a recorrência do trabalho com o quarteto clássico dos esportes: futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Guedes & Guedes (1996, p. 55) salientam que esse trabalho impedia que os alunos "(...) tivessem acesso às atividades esportivas alternativas que eventualmente possam apresentar uma maior aderência a sua prática fora do ambiente da escola". Ambos os autores reforçam a necessidade de abordar na escola a aptidão física e a saúde, não somente em ordem prática, para que conduza os alunos à adoção de hábitos mais saudáveis.

O modelo Desenvolvimentista, proposto por Go Tani e colaboradores em 1988, incorpora princípios associativos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, propondo uma taxonomia para o desenvolvimento motor em que considera a qualidade do movimento. Um dos livros de destaque é a *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, em que "o seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação" (Tani *et al*, 1988, p.1).

Essa abordagem apresenta um plano de trabalho entre as faixas etárias de zero a quatorze anos em que os princípios do desenvolvimento motor são trabalhados em três bases: a locomoção, a estabilização e a manipulação. O movimento é analisado com base nas fases e períodos de desenvolvimento considerando aspectos genéticos e fatores ambientais. Sendo assim,

A Educação Física na Pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau deve proporcionar às crianças oportunidades que possibilitem um desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento hierárquico deve, através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas (Tani *et al*, 1988, p 99).

Os Jogos Cooperativos, enquanto abordagem pedagógica, valorizam a cooperação sobre a competição, promovendo inclusão e diversão, ao contrário dos competitivos, que podem excluir participantes menos habilidosos. Foi Fábio Otuzzi Brotto que difundiu as perspectivas dos jogos de cooperação no Brasil,

afirmando que, por meio dos jogos é possível evidenciar um trabalho que promova os valores humanos e as relações sociais que possam eliminar confrontos e disputas. É fundamental jogar com o outro, não contra o outro. Entretanto, por mais que essa abordagem considere o trabalho com os valores humanos que, por vezes, é esquecido nessa sociedade que prioriza o individualismo, e que seja visível o trabalho prático desses jogos, nota-se não haver aprofundamento teórico filosófico e parece não levar em consideração os efeitos do sistema capitalista sobre a competição e a cooperação na sociedade contemporânea (Darido, 2003).

A Abordagem Cultural, considerada uma teoria não sistematizada, por não conter os aspectos metodológicos (Castellani Filho, 1999) contesta a perspectiva biológica, considerando o corpo como resultado de uma construção cultural e levando em conta o repertório de técnicas corporais trazido pelos alunos à escola. Para Daolio, a cultura “(...) é o principal conceito para a Educação Física, uma vez que todas as manifestações corporais do homem (esporte, dança, ginástica, jogo etc.) são geradas no seio de uma dada cultura e se manifestam diversificadamente no contexto de grupos culturais específicos (Daolio, 2003, p.136). Inicialmente, o aluno precisa conhecer seu corpo e por meio do corpo refletir sobre os adjetivos que se referem às características corporais e como esses conceitos são criados culturalmente (Daolio, 2003).

Já a Abordagem Sistêmica, desenvolvida por Mauro Betti em 1991, enfatiza a importância da experimentação prática dos movimentos, combinando conhecimento cognitivo e experiência afetiva. É caracterizada pela incorporação de questões filosóficas e sociológicas como meio de reconsiderar questões significativas no currículo de Educação Física, permite ao aluno acessar a cultura física, em que vivencia e compreende as formas culturais das atividades físicas e analisando o corpo e o movimento. Por exemplo, quando um aluno salta, não deve ser apenas para saltar, e sim, tomar consciência dos aspectos motores de cada movimento e ciência dos benefícios à saúde que a prática de atividade física proporciona (Betti, 1991).

A Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), introduzida pelo Ministério da Educação e do Desporto a partir de 1994, visa democratizar e humanizar a prática pedagógica da Educação Física, incorporando dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais, além de subsidiar a elaboração curricular

em níveis estaduais e municipais. Apesar do desenvolvimento do conhecimento nessa área, a teoria da aptidão física ainda é amplamente utilizada pelos professores de Educação Física.

Elenor Kunz, faz a defesa de uma educação mais emancipadora e sua abordagem Crítico-Emancipatória deriva de uma concepção crítica que busca transformar didaticamente o ensino esportivo, contribuindo para uma reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens. E, deve considerar que

O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem (Kunz, 2001, p. 121).

Torna-se importante destacar que o trabalho por meio dos esportes leva à criticidade dos aspectos estereotipados, dos preconceitos, das questões sociais que se apresentam e tais reflexões são fundamentais para a formação humana, Mesmo que esta abordagem preze por uma educação emancipadora,

O caráter crítico da abordagem enfoca o esporte, sendo assim, ela se torna limitada, pois não se entende que a Educação Física apresente apenas problemas com relação às práticas esportivas; mas que, nesse aspecto, a abordagem contribui de forma magnífica, pondo em xeque os estereótipos que o esporte criou, assim como a visão do alto rendimento que o sistema implantou nessas práticas (Taffarel; Morschbacher, 2013, p. 57).

Considerando o aporte teórico desta pesquisa, a abordagem que se aproxima dos estudos referentes às questões do corpo e da formação humana é a abordagem crítico-superadora, elaborada por um Coletivo de Autores. A obra de destaque para as discussões da abordagem crítico-superadora da Educação Física escolar é a *Metodologia do ensino de Educação Física*, elaborada pelo Coletivo de Autores, nome denominado ao grupo dos seguintes autores: Micheli Ortega Escobar, Celi Nelza Zulke Taffarel, Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho e Valter Bracht. Obra de grande destaque e que até hoje é livro norteador do trabalho pedagógico da Educação Física. Após 30 anos de sua publicação, tal abordagem ainda é muito atual, dada a conjuntura e o papel da educação, e

seus autores apontam que se faz necessário apreender os conhecimentos da obra e superá-la.

De modo geral, a abordagem pedagógica crítico-superadora, que se situa entre as teorias críticas da educação, fundamenta-se no Materialismo Histórico-dialético como método de análise da realidade e tem como referência o quadro dos pressupostos filosóficos da educação elaborado por Dermeval Saviani. Tal abordagem entende que o conhecimento é elemento de mediação entre o aluno e seu aprendizado, mas, ao contrário da concepção histórico-crítica, valoriza uma dinâmica curricular que enfatiza a interação dos diversos elementos e segmentos sociais no processo pedagógico (Soares *et al*, 1992; Castellani Filho, 1999).

A Educação Física, como componente curricular, tem como objeto de estudo temas inerentes à cultura corporal, como jogo, ginástica, dança e esporte, e preconiza uma estrutura diferente para o processo de escolarização, centrada na ideia de ciclos de escolarização. Nesse processo, o professor precisa explicitar a intencionalidade de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra. Por fim, a abordagem crítico-superadora privilegia a avaliação do processo ensino e aprendizagem e tem como ponto de partida o conhecimento sobre a realidade, manifestado pelo aluno, e como horizonte de trabalho pedagógico, a qualificação do conhecimento do aluno sobre aquela mesma realidade, no sentido de dotá-lo de maior complexidade (Soares *et al*, 1992; Castellani Filho, 1999).

O Coletivo de Autores enfatiza que, além das atividades de práticas corporais, 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” (Soares *et al*, 1992, p. 42). Compreender os conceitos e seus significados envolvem as relações de interdependência que as práticas da cultura corporal do jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que possam compor um programa de Educação Física, têm a ver com os grandes problemas sociais, políticos e econômicos da atualidade. O aluno da escola pública precisa compreender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social refletir sobre esses problemas. Isso significa que a escola deve promover a compreensão da prática social (Soares *et al*, 1992).

A tematização dos objetos da cultura corporal conduz os alunos a refletirem e a pensarem criticamente para além de um esporte, por exemplo. Faz-se necessário compreender a contextualização histórica, o entendimento de como o esporte é considerado e o que está implícito perante a alienação das massas. As aulas de Educação Física devem propor espaços de discussões e debates que promovam a ruptura de discursos vazios e alienantes. Desse modo, podem desconstruir significados que leve em consideração o respeito e a valorização das diferenças.

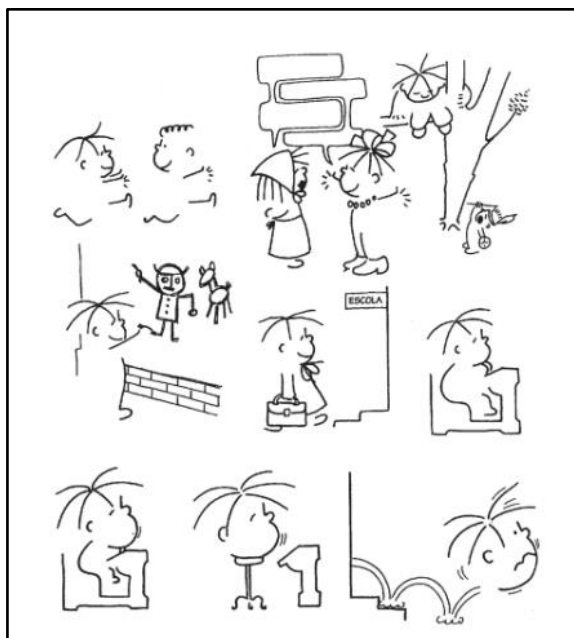
A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Soares *et al.*, 1992, p. 61).

Ademais, a perpetuação de estereótipos associados à Educação Física, frequentemente vista com a estigmatização de meramente recreativa, é um fenômeno complexo que influencia a percepção social e acadêmica desse componente curricular. É de grande urgência que esses padrões se rompam dada as circunstâncias que por vezes deslegitimam todo um trabalho de um profissional diplomado.

Outra categorização estereotipada da Educação Física escolar é a questão das práticas esportivas com base no gênero que limita a participação dos indivíduos com base em suas identidades de gênero. A imposição de estereótipos baseados na visão de corpo padrão na Educação Física escolar contribui para a construção de ideias normativas e excludentes em relação à aparência física. Tais padrões estéticos podem gerar pressões significativas sobre os alunos, promovendo a exclusão daqueles que não se enquadram nessas normas. Outro aspecto quanto à divisão do esporte por gênero é a falta de incentivo daqueles atletas que “fogem à regra” do que é padronizado socialmente. Um exemplo claro é o salário de atletas de futebol masculino que diferem muito das atletas mulheres.

O paradigma que sugere que o trabalho com o corpo na Educação Física escolar é suficiente, muitas vezes, resulta na invisibilidade dos corpos em outras esferas educacionais, como salas de aula convencionais. O ilustrador e pedagogo italiano Francesco Tonucci, ao abordar a escola primária em sua famosa obra *Com olhos de criança*, apresenta suas reflexões críticas ao contexto de educação apresentado à época, ironiza os espaços educacionais. Na imagem intitulada “Na escola, o corpo não serve de nada” (Tonucci, 1997, p. 110), a crítica se remete à desconsideração das experiências de cada criança fora do ambiente escolar e a uma mecanização da educação conforme os modelos da pedagogia tradicional.

Figura 1 - Na escola, o corpo não serve de nada



Fonte: Imagem retirada do livro “Com olhos de criança”, Tonucci, 1997, p. 110.

Ao explorar a educação e a teoria pedagógica, Arroyo (2000) sustenta que conferir ao corpo uma posição central no processo educativo representa uma responsabilidade fundamental da escola, especialmente para os professores de Educação Física. Contudo, cabe a todos os professores da escola, buscar estratégias que abordem a corporeidade como um elemento vital na formação humana, que vá além do controle de corpos. É primordial reposicionar o corpo no âmago do processo educacional, reconhecendo sua centralidade na construção da identidade e da totalidade de nossa cultura.

De acordo com Gonçalves (1994), a assimilação dos conteúdos se configura como uma aprendizagem desvinculada do corpo. Essa desconexão não apenas decorre da necessidade de o aluno permanecer sentado em fileiras, mas principalmente do resultado das características intrínsecas aos conteúdos e aos métodos de ensino, que se situam em um domínio distinto daquele em que o aluno vive e pensa com seu corpo. Nesse contexto, o conhecimento é adquirido de maneira fragmentada, abstrata e desprovida de significação ao aluno.

A desconstrução desses estereótipos na Educação Física escolar requer uma abordagem crítica, participativa e reflexiva, incorporando as aulas temáticas que destacam a importância da equidade de gênero, aceitação da diversidade corporal e a compreensão do corpo em sua totalidade em todo o ambiente educacional. Essas reflexões são essenciais para uma prática pedagógica mais inclusiva e equitativa, que reconheça a complexidade do corpo e sua relevância no processo educacional na significação da aprendizagem.

O lugar do corpo na educação escolar é um tema que deve ser discutido no campo da Educação considerando o aspecto empírico crucial nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o corpo não é meramente o objeto da aula, mas uma parte integrante do processo e o produto do conhecimento, conduzindo à formação do homem omnilateral. A aula de Educação Física desempenha um papel fundamental não apenas na apropriação da cultura corporal, mas também na compreensão do que é subjetivo em relação ao corpo. Isso inclui o respeito pelo próprio corpo e pelos corpos dos outros, a internalização de valores morais e a capacidade de ressignificar corpos diferentes.

3.2 O TRABALHO COM O CORPO E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

“A função social da escola é a transmissão – assimilação do saber sistematizado que foi acumulado historicamente pela humanidade, e mais do que isso, é necessário propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 1991).

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, fica evidente que relacionar a Educação Física ao desenvolvimento pleno e aos processos formativos do corpo que incluam criticidade e reconhecimento do que é imposto pelas vias do capitalismo só é possível por abordagens que sejam críticas. Nessa linha de pensamento, ao abordar a formação humana, reafirma-se a necessidade da abordagem pedagógica histórico-crítica.

Dermeval Saviani introduziu a Pedagogia Histórico-Crítica em 1978, buscando estabelecer um processo de construção de saberes e conhecimentos científicos acumulados historicamente sem adotar uma abordagem puramente conteudista (Saviani, 2007). Essa abordagem pedagógica direciona sua atenção para o desenvolvimento intelectual, cultural e de raciocínio do aluno, enfatizando o acesso ao conhecimento e sua compreensão como instrumentos essenciais. O propósito final é capacitar o aluno a se tornar um agente de transformação na sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica abraça perspectivas pedagógicas contra-hegemônicas, fundamentadas no marxismo, concentrando-se nas questões educacionais que surgem da exploração entre os indivíduos. Dentro desse quadro, a prioridade é assegurar que os alunos não apenas compreendam, mas também participem da sociedade de maneira crítica, transcendendo as limitações impostas pelo senso comum. Essa abordagem pedagógica visa, assim, não apenas transmitir informações, mas cultivar uma compreensão crítica que conduza os alunos a questionar e contribuir para a transformação social (Saviani, 1991).

Como abordagem educacional, essa teoria se direciona à compreensão do processo de formação humana a partir de uma perspectiva histórica e crítica. Sob essa perspectiva, o corpo é concebido como uma parte integrante desse processo formativo, assumindo uma posição crucial no desenvolvimento e aprendizado dos indivíduos. Desse modo, o corpo não é mero receptor passivo de informações; ao contrário, é percebido como um sujeito ativo que interage com o ambiente, executa ações e experiencia as consequências dessas ações. A aprendizagem se efetiva por meio da prática, experimentação e reflexão sobre as vivências do corpo.

O desenvolvimento pleno e a consciência do corpo por um viés teórico e contra-hegemônico são concebidos como a construção do conhecimento por

meio das práticas corporais e da interação com o ambiente e com as relações humanas. Esses processos são mediados pelo trabalho, entendido como a atividade humana que não apenas transforma a natureza, mas simultaneamente modifica o próprio ser humano e são fundamentados na relação dialética entre teoria e prática. A teoria proporciona os fundamentos conceituais e históricos acumulados historicamente que permitem a compreensão das práticas corporais em seu contexto social e cultural. A prática, por sua vez, representa o momento em que o corpo vivencia e experimenta essas práticas, buscando compreendê-las e transformá-las de maneira crítica (Saviani, 1991).

Essa teoria pedagógica também ressalta a importância da superação das contradições sociais. Portanto, os processos de significação do corpo têm como propósito possibilitar aos indivíduos a compreensão crítica das desigualdades e injustiças sociais, incentivando a busca por transformações que promovam uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa maneira, os processos formativos do corpo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica visam a formação integral dos indivíduos, abrangendo as dimensões física, cognitiva, afetiva e social. Essa abordagem valoriza a práxis, entendida como a interação constante entre ação, reflexão e nova ação, como meio de construção do conhecimento e transformação da realidade.

Com o objetivo de abordar a criança como um ser íntegro e histórico, que por meio das interações, desenvolve-se e se humaniza é necessário fundamentar a ideia de educação do corpo em movimento nas tendências críticas da Educação Física. Isso permite que a criança possa vivenciar, expressar e reconhecer suas ações e relações com o ambiente e com os outros, assim

O jogo, o esporte, as danças, entre outros componentes da expressão corporal, reproduzem, em suas práticas, valores que sustentam a continuidade e fortalecimento da sociedade capitalista, quais sejam: o individualismo, a competição, a discriminação, a depreciação dos mais fracos em situações de disputa, a seletividade, a reprodução das desigualdades sociais manifestada pelas distintas possibilidades econômicas dos seres humanos de se apropriarem dessas práticas corporais. Se o resultado da apropriação do conhecimento é o desenvolvimento das funções intelectivas — das funções psicológicas superiores, percebe-se que, na sociedade dividida

em classes, há uma visível inadequação do indivíduo às suas possibilidades de desenvolvimento (Sampaio, 2013, p. 124).

O pressuposto psicológico que norteia a pedagogia Histórico-Crítica é a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vigotski, que destaca a relação entre o indivíduo e o contexto sociocultural no processo de desenvolvimento humano. Sua abordagem reconhece que a aprendizagem ocorre a partir da interação com outras pessoas, mediada por instrumentos culturais e pela compreensão dos signos e significados. A mediação docente é pautada por uma perspectiva crítica, estimulando o pensamento reflexivo e o questionamento na construção do conhecimento a partir da interação social.

Sendo assim, os enfrentamentos relacionados ao ensino e à aprendizagem, conduzem os professores à busca de uma melhor teoria que proporcione um ensino e aprendizagem significativo e de qualidade na área da Educação Física e que contribua diretamente para um desenvolvimento íntegro e na compreensão enquanto sujeito, na busca da transformação social, em que o “conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (Martins; Lavoura, 2018, p. 230).

O ingresso na vida escolar tem tamanha representatividade principalmente nos aspectos do desenvolvimento social, moral, afetivo e cognitivo da criança. Novas regras, obrigações, direitos e deveres são sistematizados em sua vida, o que influencia sua personalidade.

Com a entrada para a escola, a criança deve perceber claramente a novidade e peculiaridade dos conceitos que agora conhece, diferenciando-os da experiência pré-escolar. Estes são conceitos científicos e é preciso operar com eles de modo diferente e “inesperado” em comparação de como a criança tratava os significados das palavras “casa”, “rua” etc. Nas séries iniciais, deve-se formar nas crianças a atividade de estudo (investigações modernas mostram que isso é possível precisamente quando as crianças assimilam os conceitos científicos). Com a promoção das crianças às séries mais avançadas, devemos mudar qualitativamente o conteúdo do curso e os métodos de trabalho (por exemplo, devem ser inseridos o método axiomático de exposição, a abordagem investigativa do material etc.) (Davidov, 2019, p. 187-188).

No processo de reprodução dos procedimentos historicamente elaborados de relação com os objetos da cultura humana, a assimilação é o resultado da atividade sujeito. Ao assimilar os conteúdos teóricos é necessário diferenciar o método da investigação e da exposição do conteúdo. O método de exposição é realizado pelo movimento de ascensão do abstrato ao concreto e a mediação acontece por meio das abstrações, das generalizações e conceitos teóricos.

O método de exposição dos conceitos científicos, como resultado da investigação, diferencia-se do próprio método de pesquisa científica. De acordo com Marx (Marx; Engels, 1960), o método de exposição deve distinguir-se formalmente do método de pesquisa. Esta deve conhecer o material estudado de maneira detalhada e profunda, analisar as diversas formas de seu desenvolvimento e encontrar as conexões internas. Somente depois desse trabalho é possível apresentar seu verdadeiro movimento (Davidov, 2020, p.213).

O conhecimento científico é uma forma de interpretar a realidade e a forma de apresentação dos conhecimentos científicos acontece do abstrato para o concreto. Marx (1982), em “Para a Crítica da Economia Política”, apresenta um método que propõe explicar a sociedade a partir das categorias mais simples que constituem a sua estrutura interna até obter uma totalidade, ou seja, uma síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, o método de Marx parte de um concreto pensado intitulado real, passa para o abstrato e por fim, para o concreto. São dois movimentos que o método apresenta: o primeiro, parte do real e por meio de análises da realidade, compreende-se conceitos mais simples, são as abstrações. Essa análise do real apresenta uma representação caótica do real. No segundo movimento, com base nos conceitos mais simples que o movimento anterior produziu, atinge-se uma compreensão que não é mais caótica fundada em conceitos mais complexos da totalidade.

Vale ressaltar que Karl Marx não criou um método voltado para a educação, pois estudou sobre as áreas da economia e política, apresentando como exemplo o estudo de um país, do ponto de vista da economia política. Ao estudar o país (real pensado) parte da população, que seria uma abstração, uma representação caótica do todo. Ao compreender as classes dentro de uma

população, a forma de organização, a divisão de trabalho, passa a alcançar conceitos mais complexos e quando atingidos, chega-se ao concreto.

A Atividade de Estudo dos alunos das séries iniciais do nível fundamental é construída de acordo com o método de exposição do conhecimento científico (ascensão do abstrato para o concreto). O pensamento dos alunos durante a Atividade de Estudo, tem algo em comum com o pensamento característico dos cientistas, os quais expõem os resultados de suas investigações por intermédio das abstrações, generalizações e conceitos teóricos que funcionam no processo do abstrato para o concreto (Davidov, 2020, p.214).

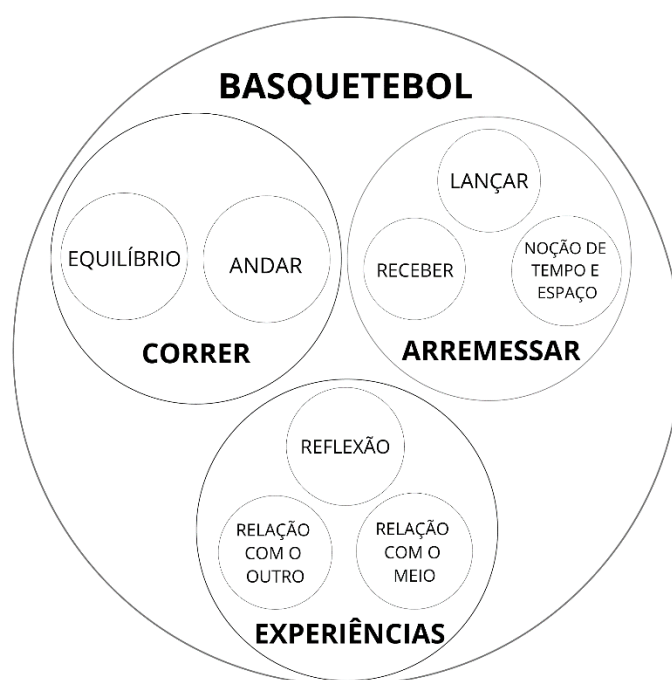
Uma forma de compreender o movimento de ascensão do abstrato para o concreto no processo de realização da atividade de estudo pelas crianças, pode ser exemplificado ao iniciar um novo conteúdo em uma disciplina. Os alunos começam a analisar o conteúdo da aula e o professor tem como papel a mediação. Identifica-se as relações gerais com os conhecimentos já adquiridos e partem da visão de um todo. Quando fixada a relação geral inicial por intermédio de signos e símbolos, os estudantes constroem abstrações dos conteúdos. Ao prosseguir em seus estudos, descobrem a vinculação desta relação Inicial com diferentes outras manifestações e obtém a generalização do objeto de estudo. Assim, as crianças usaram de suas abstrações e generalizações dos conteúdos para dedução e outras abstrações específicas para unir ao objeto estudado (Davidov, 2020, p. 215).

Mediado pelo professor, os alunos começam a utilizar da abstração e da generalização para dedução de novas abstrações, iniciam o processo em que irá converter as estruturas mentais iniciais em conceitos que fixam certa “célula” da disciplina. Essa “célula” é a base geral, o núcleo do conteúdo. Os conceitos teóricos se relacionam entre si e se complementam com outros conceitos. Ao pensar no conceito de “célula” na área da biologia, a célula é a menor estrutura dos seres vivos e o difere um ser vivo de um ser não vivo. O conjunto de células formam tecidos, órgãos e sistemas. Nesse sentido, uma única célula tem uma estrutura funcional, porém, precisa das outras células para executar suas funções.

Para exemplificar a “célula” em um conteúdo da Educação Física, o exemplo citado é do esporte Basquetebol. Para chegar à prática do desporto de

fato, é preciso compreender os fundamentos, regras, estratégias, trabalho em equipe etc. A iniciação a essa prática se dá por meio de jogos educativos e de acordo com a fase de desenvolvimento do aluno. A imagem a seguir apresenta o Basquetebol como um sistema. O sistema é composto por várias células. O ser humano antes de correr, primeiramente anda. Dessa forma, na imagem, o andar faz parte do correr, ou seja, antes de correr o andar precisa estar em uma dimensão concreta. Do mesmo modo, para o fundamento de arremessar, primeiramente, precisa estar desenvolvido o lançar e receber de objetos. E, as experiências vivenciadas bem como, as relações com o outro e com o meio, constituem uma das partes da célula. Evidentemente, que outras células fazem parte desse sistema aqui explicitado.

Figura 2 – Exemplo de “célula”



Fonte: Imagem elaborada pela autora.

Ao se referir ao pensamento teórico, partindo de uma atividade prática, o desenvolvimento do conhecimento se faz presente, pois torna necessário que o aluno desenvolva os aspectos mentais e possa abarcar ao seu repertório motor as habilidades de seu corpo, bem como organizar mentalmente suas ações nas tomadas de decisões e situações concretas de um jogo (Libâneo, 2004).

A Educação Física, na maioria das vezes, é vista como algo prático, contudo, existe muito conhecimento científico fundamental para ser apropriado. De forma lúdica e prática é possível desenvolver a aprendizagem, lançando o aluno à realização da atividade e sistematizando os conhecimentos adquiridos para que consiga fazer relação com a experiência vivenciada e desenvolver o pensamento teórico.

A Educação Física trata na escola de transmitir às novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e esportes, às danças e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos. Ou seja, trata-se de ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservadas e transmitidas às novas gerações. A Educação Física possui uma tradição e um conhecimento ligado ao jogo, ao esporte, à luta (que inclui a capoeira), à dança, à ginástica, às práticas circenses, às práticas corporais alternativas, às atividades físicas de aventura e aos exercícios físicos. Esses podem ser considerados os conteúdos da Educação Física na escola (Darido, 2012, p. 44).

Muito além de apenas jogar bola, a Educação Física Escolar tem como papel repassar os saberes acumulados sobre a cultura corporal produzida historicamente e conduzir a aquisição dos conhecimentos dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Vivenciar as práticas corporais produzidas pela humanidade e que fazem parte da história. Para isso, os alunos devem ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem, pois suas ações de estudos os conduzem a assimilar os modos de reprodução dos conhecimentos teóricos. Primeiramente, ao realizar as ações de estudo, os alunos dominam os modos de reprodução dos conceitos, valores, normas e depois assimilam os conteúdos dos conhecimentos teóricos. As aulas práticas de Educação Física são, de certo modo, os motivos que conduzem os alunos ao objetivo de criar a necessidade de assimilar os conhecimentos teóricos.

Os conhecimentos teóricos serão apreendidos à medida que sua necessidade é sentida. Ou seja, o conhecimento se internaliza a partir do que faz sentido para o aluno, pela fruição do objeto,

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças

essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada (Marx, 2004, p. 110).

Há muitas pesquisas que abordam a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto abordagem pedagógica na Educação Física escolar, esses estudos enfatizam necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na Educação Física e de uma compreensão mais profunda dos fundamentos e de sua aplicação na prática pedagógica. Além disso, apontam para a necessidade de uma reaproximação entre a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de promover uma Educação Física mais crítica e emancipatória.

A tese *O objeto de conhecimento da Educação Física escolar na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica* de Matheus Bernardo Silva (2018) orientada pelo Professor Doutor Dermeval Saviani, buscou compreender o possível objeto de conhecimento da Educação Física escolar sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa é teórico-bibliográfica e o problema central é identificar quais categorias analíticas, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, podem contribuir para a identificação e compreensão do objeto de conhecimento da Educação Física escolar.

Além disso, estamos discutindo o cultivo do corpo. Portanto, o que está em destaque são a formação e o desenvolvimento do corpo, que são conceitos intrínsecos à educação, ou seja, são conceitos pedagógicos. A educação do corpo, como uma especificidade da Educação Física, é um aspecto fundamental da educação. Dessa forma, partimos do pressuposto de que a terminologia “corporalidade” é justificada, neste contexto, para abranger o corpo e suas várias manifestações que são produzidas historicamente e desenvolvidas socialmente ao longo da história (Silva, 2018).

Os resultados do estudo destacam que o desenvolvimento da corporalidade humana, como possível objeto de conhecimento da Educação Física escolar, deve ser compreendido por meio das categorias "desenvolvimento pleno do movimento" e "contenção do movimento". Isso enfatiza a atividade teórico-prática do indivíduo. A legitimidade da especificidade dessa área do conhecimento reside na relação contraditória entre essas categorias. A conclusão aponta que o desenvolvimento da corporalidade humana, enquanto objeto de conhecimento da Educação Física escolar, ocorre por meio de uma atividade educacional sistematizada, centrada na relação contraditória entre as categorias "desenvolvimento pleno" e "contenção do movimento".

A dissertação *A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades* de Naiá Márjore Marrone Alves (2018), investigou a organização do trabalho pedagógico da Educação Física à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e buscou promover a implementação de uma proposta pedagógica, explorando limites e possibilidades nesse contexto. A hipótese sustentada é a de que é viável implementar uma proposta pedagógica para a Educação Física alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica na organização do trabalho pedagógico da escola, mesmo diante das contradições inerentes a uma instituição inserida no modo de produção dominante. A síntese preliminar indica que a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola pesquisada reflete os princípios da escola capitalista. No entanto, a intervenção realizada sugere que é possível instigar rupturas por meio de um trabalho pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica.

A dissertação de Efrain Maciel e Silva (2013) intitulada *A Pedagogia Histórico-Crítica no cenário da Educação Física brasileira*, buscou contribuir para a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica na Educação Física, realizando um mapeamento da produção acadêmica que incorporou de maneira explícita ou implícita essa abordagem pedagógica. A conclusão do estudo confirma a hipótese inicial de que essa abordagem é ainda incipiente na produção acadêmica da Educação Física brasileira. Quando presente, frequentemente está associada à proposta didática de Gasparin (2005) ou à aplicação de experiências de ensino por meio da metodologia crítico-superadora.

Destacou-se a necessidade de novas pesquisas na área para fortalecer a construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física, e os resultados desta pesquisa oferecem um amplo mapeamento dessa produção, visando incentivar a colaboração de outros pesquisadores no desenvolvimento dessa teoria pedagógica específica no contexto da Educação Física.

A dissertação *Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões sobre uma necessária reaproximação*, de Renato Sebastião Alves (2019), foi motivada pela proposta de monografia de Dermeval Saviani (1991), que concebe a dissertação como uma etapa de apropriação de elementos teóricos sobre o tema investigado. O estudo abordou o contexto histórico da Educação Física com base em pesquisadores de orientação crítica. Posteriormente, explora a aproximação com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, reconhecendo a necessidade de esforço na apropriação da teoria. Em seguida, analisa os trabalhos desenvolvidos entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física, incluindo artigos, dissertações, teses e resumos.

Observou-se um cenário ainda distante do desejável, com aproximações muitas vezes mediadas por terceiros que não aderem integralmente à proposta emancipadora da pedagogia. Concluiu-se que é essencial aprofundar as discussões, solidificar as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica para uma produção coerente e transformadora. Buscou-se uma naturalização dessa teoria no campo acadêmico, articulando-a com seus objetos e estabelecendo-a no ambiente escolar. A práxis resultante dessas discussões pode contribuir para a concepção de uma sociedade alternativa.

Esses estudos acima pontuados reforçam a importância de um trabalho na área da Educação Física que contemple uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva e que considere as questões referentes ao corpo na ruptura da reprodução dos padrões estabelecidos por uma sociedade capitalista na luta por uma educação transformadora da sociedade e libertadora do indivíduo em relação ao quadro de alienação que se impõe na sociedade burguesa.

3.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade (Gadotti, 2000).

O professor desempenha um papel fundamental dentro de uma perspectiva de transformação social que vislumbra um olhar para o futuro da humanidade, não apenas na transformação do senso comum aos conhecimentos científicos e consciência crítica, mas também na formação humana e desenvolvimento pleno. Os professores não apenas transmitem conhecimentos, mas atribuem significado à vida das pessoas e da sociedade, promovendo a colaboração na busca por um mundo mais justo, produtivo e saudável para todos.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos (Duarte, 1998, p.2).

O papel do professor na formação e desenvolvimento humano é de suma importância, especialmente no que diz respeito ao trabalho com o corpo como veículo primário por meio do qual os alunos interagem com o mundo, aprendem e se desenvolvem. Portanto, tem a responsabilidade de orientar os alunos a entenderem e respeitarem seus corpos, bem como os corpos dos outros e todos os aspectos históricos e sociais que se possa atribuir ao papel que o corpo cumpre na sociedade.

A diversidade é uma característica inerente à humanidade e deve ser respeitada em todas as suas formas. O professor tem um papel crucial na promoção da diversidade, seja ela de cor, raça ou cultura. Ao criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor, o professor pode ajudar os alunos a apreciar a riqueza e a complexidade da diversidade humana.

No cotidiano escolar, os alunos podem enfrentar vários desafios, incluindo violência física, verbal e *bullying*. Nestas situações, a atitude do

professor é fundamental. O professor deve agir de maneira decisiva para interromper qualquer forma de violência ou *bullying*, garantindo a segurança e o bem-estar de todos os alunos. Além disso, o professor deve trabalhar para criar uma cultura de respeito e empatia na sala de aula, onde tais comportamentos nunca sejam tolerados.

Outro aspecto se remete ao entendimento e à percepção do professor sob um paradigma de alto desempenho, a disseminação de ideologias de perfis de corpos padrões por meio das mídias sociais e outros meios de comunicação, o padrão corporal imposto pela sociedade, os mecanismos de opressão, violência e sobrecarga nos corpos dos trabalhadores, o hiperconsumo de alimentos prejudiciais ao corpo, bem como de produtos para o emagrecimento e a mercantilização do mesmo no âmbito da moda e do esporte de alta competição, são áreas de conhecimento que não podem ser ignoradas. Afinal, esses usos e danos que afetam o corpo reforçam a ideia de que este é uma construção social e cultural, resultado de um processo histórico que precisa ser considerado e bem fundamentado pelos professores.

A assimilação de conhecimentos é frequentemente uma experiência descorporificada, não apenas pela exigência de que o aluno permaneça imóvel em cadeiras alinhadas, mas principalmente pelas características dos conteúdos e métodos de ensino que transportam o aluno para um mundo distinto daquele em que ele vive e pensa com seu corpo. O conhecimento é adquirido de maneira fragmentada, abstrata e muitas vezes sem significado para o aluno. Esta abordagem descontextualizada e descorporificada da aprendizagem pode criar uma desconexão entre o aluno e o processo de aprendizagem, limitando assim o seu engajamento e compreensão (Gonçalves, 1994).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a prática docente requer uma compreensão das relações determinantes entre a escola e a sociedade. É essencial “penetrar no cerne dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que permitirão a reorganização do trabalho educativo à luz das finalidades e objetivos da educação” (Saviani, 2011, p. 24). Nesse sentido, “a força motriz do processo de ensino é a contradição entre o que é o aluno e as possibilidades do vir-a-ser mediatizada pela produção e apropriação do conhecimento em seu sentido mais amplo” (Taffarel, 2010, p. 28).

O papel do professor na formação humana é de extrema relevância, pois atua como agente mediador no processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na construção do conhecimento e na orientação do desenvolvimento dos alunos. A compreensão aprofundada do processo de ensino e aprendizagem se torna imperativa nesse contexto, uma vez que permite adotar estratégias pedagógicas eficazes, considerando as características individuais dos alunos, promovendo a inclusão e respeitando suas diversidades.

O conhecimento é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio (Gadotti, 2000, p.8).

A formação crítica dos alunos é um objetivo primordial na prática educacional. O professor, como facilitador do pensamento reflexivo, deve estimular a capacidade dos alunos de analisar criticamente informações, questionar e desenvolver autonomia intelectual. Esse processo não se limita apenas à assimilação de conteúdos específicos, mas também à capacidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações diversas, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo ao redor.

Além disso, reconhece-se a necessidade de integrar o trabalho com o corpo em todas as suas dimensões no ambiente educacional. A abordagem omnilateral propõe que o desenvolvimento integral do indivíduo envolve não apenas a esfera cognitiva, mas também as dimensões física, emocional e social. Nesse sentido, ao integrar práticas pedagógicas que promovam a vivência das práticas da cultura corporal, a expressão corporal e a consciência sobre o corpo, contribuindo para um desenvolvimento pleno dos alunos.

Ao considerar o corpo como parte indissociável do processo educacional, o professor se torna um mediador na construção de uma educação que não se restringe apenas à transmissão de informações, mas que busca promover a formação integral dos indivíduos. A integração de práticas que

trabalhem o corpo em todas as suas dimensões proporciona uma abordagem mais abrangente e alinhada com as necessidades de uma educação contemporânea, que visa não apenas a preparação para o mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento pleno do ser humano em sua totalidade e que os saberes apropriados sejam ferramentas de transformação social.

Em entrevista a Nogueira (2006), Celi Taffarel destaca qual é a ação metodológica que deve acontecer no ambiente escolar, considerando uma interdisciplinaridade dos conhecimentos,

Para a alteração das relações de trabalho pedagógico, para o diálogo crítico, construtivo, produtivo, persistente, para a socialização, para a avaliação crítica, produtiva, para a construção coletiva, para a interface, para as experiências abertas, para as inter-relações, para a posse e apropriação dos meios, para a permanência e possibilidade de trabalhar em uma só escola, para um salário digno, condições de trabalho dignas, para um tempo pedagógico e político maior para as inúmeras tarefas decorrentes da mudança nas relações, tanto interpessoais quanto de trabalho, entre outros (Nogueira, 2006, p.15).

No entanto, os professores de Educação Física, cujo papel e importância ressaltamos nas páginas precedentes, enfrentam os desafios e percalços de todo o magistério, notadamente das escolas públicas: grandes jornadas de trabalho, falta de um salário digno, salas lotadas, falta de recursos materiais e de instalações adequadas, pouco acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. Ao que se acrescenta a percepção de que a Educação Física é menos importante do que outras disciplinas escolares. A valorização do professor de Educação Física também passa pelo reconhecimento social da importância dessa disciplina para o desenvolvimento pleno dos alunos, pois não se trata apenas da atividade física, mas do desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Portanto, é fundamental que a sociedade reconheça e valorize o papel do professor de Educação Física na formação de cidadãos saudáveis, ativos e conscientes.

Em suma, a valorização do professor de Educação Física na rede pública de ensino requer a atenção de todos os envolvidos no campo da educação. É necessário um esforço conjunto de políticas públicas, gestores escolares, professores, alunos e a sociedade em geral para garantir que os

professores de Educação Física sejam devidamente valorizados e apoiados em seu trabalho em uma busca de uma educação que promova a transformação social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no corpo como presente no ambiente escolar e na sociedade em tempos de consumismo exacerbado, influências das redes sociais e tantos modismos é necessário e emergencial. O corpo tem sido visto como objeto em busca de perfeição, como matéria corporal que supre suas necessidades ao adquirir objetos. O que causa mais angústia são os corpos que não se enquadram nos padrões de beleza impostos por uma sociedade capitalista, corpos que são excluídos por serem diferentes. Em tempos que se discute a cultura da paz, a justiça social, a equidade, os direitos humanos, o respeito, é imprescindível olhar para esses corpos que se moldam e se constroem nos espaços da escola.

Os processos de formação do corpo, as reflexões de cultura corporal na contemporaneidade demandam ponderações significativas. Contudo, compreende-se que, no âmbito escolar, tal responsabilidade deve estar intrinsecamente inserida na rotina do corpo docente. À medida que a sociedade direciona um foco crescente à matéria corporal na atualidade, torna-se imprescindível intensificar a reflexão sobre o corpo no contexto de uma abordagem crítica em que o corpo é um elemento inerente ao processo de aprendizagem da criança, considerando o corpo e o movimento como indissociáveis e essenciais para o desenvolvimento humano. Uma educação que almeja englobar a totalidade do conhecimento só pode se concretizar mediante a eliminação dos dualismos, não apenas no discurso, mas primordialmente na prática pedagógica.

A temática do corpo persiste ao lado da noção de um conhecimento disciplinar ou especializado voltado para a execução de atividades corporais. A percepção do corpo como linguagem geralmente se limita a uma expressão, deixando em segundo plano sua função como meio de representação e atribuição de significado ao mundo e ao indivíduo. Dessa forma, a concepção de que linguagem, cultura e movimento estão entrelaçados ainda se encontra distante da prática nas instituições educacionais.

À luz das investigações apresentadas nos três capítulos, emergiu uma compreensão aprofundada sobre a evolução do conceito de corpo ao longo da

história, desde sua concepção natural até sua transformação no âmbito cultural, sobretudo no contexto de uma sociedade moldada pelo sistema capitalista. Assim, revelou a importância de compreender as concepções de corpo historicamente acumuladas para analisar criticamente a sociedade contemporânea e seus vínculos intrínsecos com um sistema dominante.

A análise do lugar do corpo na Educação Física escolar brasileira destacou a relevância de contextualizar historicamente a construção da escola no Brasil, visando compreender a projeção e função da Educação Física nesse cenário. A reflexão sobre o papel da escola na formação do ser humano e a influência do sistema dominante na conceituação de corpo ofereceu uma visão abrangente das dinâmicas sociais que permearam a Educação Física escolar.

Desse modo, a Educação Física no âmbito escolar explora as possibilidades de compreender a interação entre a educação escolar e os processos formativos do corpo na sociedade. Destacou-se a necessidade de analisar a visão predominante sobre o corpo na escola contemporânea e as resistências enfrentadas pela Educação Física, ao passo que se propôs um enfoque pedagógico embasado numa teoria crítica, alinhada aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, a pesquisa contribuiu para o entendimento crítico da relação entre corpo, Educação Física e sociedade, proporcionando uma base sólida para repensar as práticas pedagógicas na área. Concluiu-se, portanto, que a abordagem crítica e contra-hegemônica proposta para a Educação Física escolar se configurou como um caminho promissor para uma formação plena, emancipadora e contextualmente relevante no panorama educacional atual.

Consequentemente, é crucial que os professores desenvolvam meios de trabalho em uma perspectiva mais abrangente, englobando as atitudes e posturas dos alunos, permitindo-lhes explorar o mundo sob múltiplas óticas. A reflexão sobre o corpo convoca a reavaliar todas as práticas pedagógicas e todas as experiências culturais concebidas nas instituições de ensino, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno. Destarte, este trabalho não se encerra com a intenção de fornecer respostas definitivas sobre a abordagem do corpo na Educação Física escolar enquanto quebra de estereótipos, mas antes se constitui como um convite à formulação de novas perguntas e à adoção de novas perspectivas sobre o tema.

As crianças, em sua inocência e aprendizado contínuo, muitas vezes reproduzem ações e falas preconceituosas e racistas sem compreender completamente seu significado. Essas atitudes são frequentemente o resultado de vivências e exemplos rotineiros com as pessoas com quem convivem. É um reflexo preocupante de como o preconceito e o racismo estão profundamente enraizados em nossa sociedade, a ponto de serem transmitidos às gerações mais jovens, mesmo que de maneira não intencional.

Embora muitos estudos e investigações já tenham sido realizados para entender e combater esses problemas, a necessidade de mais pesquisas é evidente. Cada estudo contribui com novas perspectivas e entendimentos, ajudando a desvendar as complexidades do preconceito e do racismo. Além disso, essas pesquisas podem informar políticas e práticas educacionais que visam a promover a igualdade e a inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande; Campinas: Editora UFMS; Autores Associados, 2001.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, F. **Da Educação Física**. São Paulo: Melhoramentos, 1920.
- BAUDRILLARD, J. **A Sociedade de Consumo**. Edições 70: Lisboa, 1995.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país, 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1006]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Ed. rev. e atual, no Brasil. Brasília/DF: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v.19, 1999.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Projeto Cooperação: Santos, SP, 2001.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1999.

CUNHA, L. A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1985.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e futebol**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

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

_____. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DAVIDOV, V. V. Os princípios do ensino na escola do futuro. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P (Orgs.) **Teoria da Atividade de Estudo: Livro I. 2. Ed.** – Curitiba: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

DAVIDOV, V. V. **Conteúdo e estrutura da atividade de estudo**. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P (Orgs.) **Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro 1. 2 ed.** Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

DERISSO, J. D. **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

DIAS, F.; CARVALHO, M. A responsabilidade e os desafios do professor de Educação Física: um olhar sobre o corpo e a questão dos estereótipos. In: ALVES, L.; ABREU, C.; SCHROEDER, T (Orgs) **Ciências Sociais e Educação: interfaces contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2020.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, 2000a.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2017.

_____. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K. e F. Engels. Ou In: ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 5ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas** – Volume 3. São Paulo: Alfa-Omega, 2019.

FONSECA, V. **Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. Poder-corpo. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro. Graal, 1994.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 2, p.3-11, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HARVEY, D. **A Justiça Social e a Cidade**. São Paulo. Ed. Hucitec, 1980.

_____. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2000.

GONÇALVES, M. A S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.

- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- LE BOULCH, J. L'avenir d'une éducation physique scientifique. **Les Cahiers scientifiques d'éducation physique**, n.1, p.12-21, 1961.
- LEHER, R. Florestan Fernandes e a Defesa da Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, 2012.
- LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.
- LIPPMANN, W. **Opinião Pública**. São Paulo: Vozes, 2008.
- LOPES, Marcell R. C. **Descompasso**: da formação à prática. In: Infância e educação infantil. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa**: Pensamento e ação. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.
- MARINHO, I.P. **Contribuições para a história da Educação Física e dos desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, Lígia M. LAVOURA, Tiago N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, 2018.
- MARX, K. Para a crítica da economia política. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. Tradução de Álvaro Pina. Lisboa: Avante; Moscovo: Edições Progresso, 1982.
- _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **Grundrisse**: manuscritos de 1857-1858. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: a base para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papirus, 1983.
- MORRIS, D. **O macaco nu**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7. ed. Ed. do Autor: Florianópolis, 2017.
- NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NETO, A. F. (Org) **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória: UFES, 1996.
- NÓBREGA, T. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, pp.599 -615, Maio - Agosto 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?lang=pt#>>. Acesso em 10 set 2023.
- NOGUEIRA, N. A. D. Entrevista com a Prof^a Celi Nelza Zulke Taffarel. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 01–24, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/159>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- PAIVA, F. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: PROSUL, 2003, p. 63-80.
- PALMA FILHO, J. C. (org.). Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.
- PEREIRA, M.E. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.
- PITTY. Admirável chip novo. **Admirável chip novo**. Rio de Janeiro, DeckDisc, 2003.
- SAMPAIO, J. O. **A Educação Física e a Perspectiva Histórico-Cultural**: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007a.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2007b, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1413-2478.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. revista e ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Marxismo e Pedagogia.** Revista HISTEDBR *On-line*, v.11, n. 41, p. 16-27, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. 2010, v.15, n.45.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. (org.). **Corpo e história.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007. 176 p.

_____. Notas sobre a educação do corpo. **Educar em Revista**, n. 16, p. 43-60, 2000. Souza, R. F. Templos de civilização. São Paulo: UNESP, 1998.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza. Do Trabalho em Geral ao Trabalho Pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Revista Motrivivência: Ano XXII, Nº 35**, p. 18-40. dez. 2010.

TAFFAREL, C. T. MORSCHBACHER M. Crítica à teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Revista Corpus et Scientia.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, 2013.

TANI G. *et al.* **Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 150p.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Ética e marxismo. In: **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacionvirtual/20100715081236/cap12.pdf>> Acesso em 25 jun. 2023.

VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.