

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**O SENTIDO DE CORPOREIDADE E A ATUAÇÃO  
PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

**TÂNIA REGINA BONFIM**

**RIO CLARO – SP**

**2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**O SENTIDO DE CORPOREIDADE E A ATUAÇÃO  
PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

**TÂNIA REGINA BONFIM**

**Orientador: Prof. Dr. LUIZ ALBERTO LORENZETTO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade - Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

**RIO CLARO – SP**

**2003**

796.07 Bonfim, Tânia Regina  
B713s O sentido de corporeidade e a atuação profissional do professor de educação física do ensino médio público / Tânia Regina Bonfim. -- Rio Claro : [s.n.], 2003  
85 f. : il.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Luiz Alberto Lorenzetto

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Corpo. 3. Educação física escolar. 4. Prática pedagógica. I. Título.

Dedico este trabalho a todos, e são muitos (eles bem o sabem),  
que de uma forma ou outra compartilharam  
sua concretização.

Em especial, à minha mãe TEREZINHA BARANKIEVICZ, pela determinação,  
coragem e força. Espero saber um dia, tanto quanto a senhora,  
superar as dificuldades e reencontrar todos os dias  
a felicidade e o sabor de viver. Amo você!  
E como não deixaria de ser, às minhas irmãs THÁTIA e TATIANE.  
Por todo carinho, garra e alegria. Amo vocês!  
Felizmente, faço parte de uma família de mulheres admiráveis.

## AGRADECIMENTOS

Ao eterno mestre Luiz Alberto Lorenzetto. Pela incomensurável paciência. Pelo carinho e cuidado acolhedores. Pela confiança e compreensão. Pelo amor e dedicação incansáveis. Por todos estes anos, que voaram; mas que deixarão incorporados ensinamentos e lembranças preciosas. Um enorme abraço de urso e um beijo maior ainda no seu coração.

Às professoras Cátia Mary Volp e Elizabeth Paoliello Machado de Souza. Pelo interesse e disponibilidade em compor as bancas de qualificação e defesa. Muito obrigada pela contribuição, sugestões e críticas a este trabalho.

À UNESP/RC e ao programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade pela possibilidade de trilhar os caminhos da pesquisa científica.

À FAPESP – Fundação de amparo à pesquisa do Estado de São Paulo – pelo apoio financeiro (processo 99/11458-9), imprescindível, na realização deste trabalho.

Aos docentes do programa de pós-graduação pelas discussões e ensinamentos mas principalmente pela atenção e apoio, em especial: Luiz Lorenzetto, Cátia Volp, Paulo Emerique, Leila Albuquerque, Irene (Tati) Rangel, Lilian Gobbi, Gisele Schwartz, Afonso Machado, José Angelo Barela.

Às funcionárias da seção de pós-graduação, do departamento de educação física e da biblioteca central pela disponibilidade, atenção e auxílio.

Aos amigos e colegas do mestrado e da graduação pelo convívio, entusiasmo e vontade de batalhar por uma educação física muito, muito melhor.

Às companheiras de jornada: Lilian, Eliane, Auria, Nancy, Evanize, Nara e Márcia. Por vezes, nossa sala ficava apertada. Mas era muito bom. A energia que fluía era intensa e aconchegante. Ficarão as saudades e também meu eterno carinho e amizade.

À minha querida irmã Thátia, pela amizade que eu redescobri. Sem contar o apoio e incentivo incondicionais; e claro, os puxões de orelha. Sei que lhe deixei furiosa inúmeras vezes, pelos mais diversos motivos. Dividir quarto e casa comigo não deve ser nada fácil! Mas um dia eu aprendo, com você, espero! Afinal, estou na flor da idade; não é mesmo!? Obrigada por tudo, de coração.

Aos meus muito mais do que amigos Andréia e Anderson. Também sei que os pertubei demais, com os meus e com os nossos problemas. Isso sem contar as minhas implicâncias, chatices e manias. Espero que tenham relevado preferencialmente, tudo! Jamais esqueçam que são parte da minha vida. Amo vocês!

A primeira e última morada a gente nunca esquece. Faby, obrigada por tudo. Pela força nos momentos críticos e muito, muito mais por sua amizade e compreensão.

Muito menos o “point” dos churrascos das qualificações e defesas. Mau e Dri, muito obrigada pela paciência que tiveram. Como escrevi p’ra Thátia, conviver comigo é um desafio, o Frank e a Luna que o digam; ainda mais por quase dois anos. Pessoas especiais são raras. Desejo muito sucesso e felicidade p’ra vocês.

Isaura! Com certeza, companheira do início ao fim... Sujinho’s no começo do curso, lembra? Obrigada, pelas nossas conversas e por me escutar nos momentos difíceis. Se alguém me perguntar como nascem as amizades, não saberia responder. Mas diria que encontrei uma amiga incomparável. Valeu mesmo!

Auria, minha querida amiga! Foi muito bom reencontrá-la em Rio Claro. Felizmente alguns caminhos das nossas vidas são talhados pelo nosso esforço. E por toda sua luta, você mais do que ninguém merece este título. Desde que partiu p’ra Santa Catarina sinto saudades das nossas prosas e desabafos dos percalços da nossa profissão. Obrigada por sua amizade. A gente se encontra!

Sandra e Lica, o que seria dos momentos finais desta novela sem a participação mais do que especial de vocês!? Sandra, obrigada pela atenção em transcrever o resumo, pelas caronas à Bebedouro e muito mais pelo seu alto astral. Lica, obrigada por dispor de tanto tempo, atenção e amizade. Afinal, não foram poucas as vezes que prontamente me auxiliou nos momentos de sufoco. Valeu, às duas!

Enfim, a todos que colaboraram p’ra que finalmente um ponto final fosse colocado nestas páginas.

Em particular a Deus, por estar viva e compartilhar momentos como este.

BONFIM, Tânia Regina. *O sentido de corporeidade e a atuação profissional do professor de educação física do ensino médio público*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

## RESUMO

Aliando-se estudos que têm focalizado atenção nas representações que professores de educação física possuem a respeito dos corpos dos seus alunos àqueles que têm diagnosticado certo descontentamento dos alunos frente à prática pedagógica/corporal dos seus professores, a questão da corporeidade parece evidenciar-se primordial para a práxis da educação física escolar. Pois, *ser corpo*, é estar no mundo sensível e inteligentemente através de um diálogo de aprendizagem, no sentido de vivenciar atitudes e encontrar corpos mais enriquecidos vital e emocionalmente. É saber olhar expressões e desejos deste corpo e do corpo ao lado. Assim, objetivou-se investigar o processo de construção do sentido de corporeidade do professor de educação física do ensino médio público estadual em relação à sua atuação profissional. Participaram deste estudo, cinco professores, selecionados aleatoriamente, pertencentes à região de Rio Claro/SP; sendo três mulheres e dois homens, com idade variando entre 27 e 53 anos. Todos eram licenciados e formaram-se em faculdades ou universidades do Estado de São Paulo no final das décadas de 70 e 90. Como procedimento metodológico, para interpretar as entrevistas semi-estruturadas realizadas com aqueles, optou-se pela análise de discurso. Subsidiando a interpretação das entrevistas, seis aulas foram observadas, de modo participativo ou não, de cada um dos professores. Em linhas gerais, a análise de discurso nos direciona à uma leitura ampliada de mundo, assumindo-se também sua incompletude; procurando assim, mais que interpretar o significado, compreender o processo discursivo do sujeito historicamente constituído. Após análise dos resultados obtidos, foi possível inferir que a forma como os professores entrevistados entendem e traduzem a visão de corpo e consequente corporeidade, influencia na maneira como ministram suas aulas de educação física, no delineamento dos conteúdos e objetivos e na postura perante os alunos; constituindo-se assim um processo marcado pelo tipo de experiências corporais vivenciadas ao longo das suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Palavras chave: corporeidade, corpo, educação física escolar, prática pedagógica.

## ABSTRACT

Comparing studies that have been focusing attention on representations that physical education teachers have about their students body to ones that have identified a kind of students unhappiness to pedagogical/body practice of their teachers, the “corporeidade” question seems to show up as special to school physical education praxis. Because, *to be a body* is to be in a sensible world in an intelligent way through a learning dialogue, in a sense of living attitudes and finding bodies richer in vital and emotional sense. It is to know how to look at expressions and desires of the body and the body beside. Thus, it was purpose to investigate the process of construction of body sense of physical education teacher of public high school in relation to his profession. Participated of this study, five teachers, anybody’s guess selected, from Rio Claro/SP City, being three women and two men, aged between 27 to 53 years old. All of them were licensed and they had studied on São Paulo State on 70’s and 90’s. As a methodological proceeding, to interpret the semi-structured interview done with them it was opted for the speech analyses. Subsidizing the interpretation of interviews, six classes were observed, in a participate way and not, of each teacher. In a general way, the speech analyses give us a direction to an amplified view of the world, assuming its incompleteness; trying to interpret the meaning, comprehend the discursive process of subject historically constituted. After analyses of results, it was possible to infer that the way as teachers interviewed understand and translate the body vision and consequently the “corporeidade”, has an influence in the way they teach their physical education classes in outlining of contends and purposes and in their posture to their students; constituting a process marked by the kinds of body experience that they have had in their personal and professional trajectory of life.

Key words: “corporeidade”, body, school physical education, pedagogical practice.

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	i
AGRADECIMENTOS .....	ii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
LISTAS DE ANEXOS, FIGURA E FOTOS .....	vii
1. INTRODUÇÃO .....	01
1.1. Justificativa .....	05
2. OBJETIVOS .....	08
2.1. Objetivo geral .....	08
2.2. Objetivos específicos .....	08
3. REVISÃO DE LITERATURA .....	09
3.1. Do(s) corpo(s) da educação física escolar .....	09
3.2. Da corporeidade .....	21
3.3. A construção do(s) sentido(s) de corporeidade(s) .....	29
4. MÉTODO E MATERIAIS .....	35
4.1. Método .....	35
4.2. Participantes .....	35
4.3. Materiais .....	36
4.4. Procedimento metodológico .....	37
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	42
5.1. Em busca de sentido .....	43
5.1.1. Contato com as escolas e os professores de educação física .....	43
5.1.2. Histórico de vida e formação profissional .....	46
5.1.3. As aulas de educação física e a atuação profissional .....	55
5.2. Desvelando sentidos .....	62
5.2.1. Corpo/corporeidade: sentidos e relações com a educação física escolar .....	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
7. REFERÊNCIAS .....	72
ANEXOS .....	79

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro entrevista semi-estruturada .....	80
ANEXO 2 – Ofício enviado à dirigente regional de ensino da região de Limeira ....	83
ANEXO 3 – Carta de permissão entregue aos professores participantes .....	85

## LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Francisco Amoros comandando uma classe de alunos em seu Ginásio, em Paris. Fonte: ZORO, 1986, encarte especial, in SOARES, 1998 .....	10
--	----

## LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Alunos em aulas de educação física (São Bernardo do Campo – Arquivo Secretaria de Educação e Esportes, Prefeitura Municipal, 2001) .....	18
FOTO 2 – Alunos competindo Jogos Escolares (Estado de São Paulo – Arquivo Secretaria de Educação e Esportes, Governo de São Paulo, 2001) .....	18
FOTO 3 – Atletas brasileiros em competições mundiais (Arquivo do Ministério do Esporte e Turismo, Governo do Brasil, 2002) .....	19
FOTO 4 – Atletas brasileiros em competições mundiais (Arquivo do Ministério do Esporte e Turismo, Governo do Brasil, 2002) .....	19
FOTO 5 – Escola visitada (durante fase de coleta de dados) .....	44
FOTO 6 – Escola visitada (durante fase de coleta de dados) .....	44
FOTO 7 – Escola visitada (durante fase de coleta de dados) .....	57

## 1. INTRODUÇÃO

Quem olha para fora, sonha,  
quem olha para dentro, acorda.  
Carl Gustav Jung

Corporeidade... muitas eram as indagações, dúvidas e preocupações ao iniciar este trabalho. Não que as tenha resolvido completamente. Impossível fazê-lo. Talvez tenham ficado momentaneamente latentes para desabrochem, em breve, mais inquietantes.

Corporeidade... de acordo com alguns dicionários da língua portuguesa: qualidade de corpóreo, relativo ao corpo, corporalidade. Muitos poderiam contentar-se... ou não. Corporeidade assim, encontra-se exatamente no corpo.

Porém, continuava apreensiva. Pois qualquer pessoa que fosse de imediato procurar a definição do termo corporeidade (em algum compêndio), provavelmente leria em seguida a(s) definição(ões) da palavra *corpo*. Corpo!

Mas sobre que entendimento pautam-se aquelas prováveis definições?

Seria sobre um corpo máquina ou relacional, força ou suavidade, registro de interdições ou liberdades; público ou privado; instrumento ou consciência...?

Encontramo-nos inseridos numa época que conseguiu obter uma enorme e variada quantidade de informações sobre o homem e a sociedade. Muitas então, são as discussões e indagações referentes ao fenômeno corporeidade que se expandem a todo momento, em múltiplas direções. Todavia, o caminho escolhido na busca do

conhecimento, na tentativa de sabermos um pouco mais a respeito de nós mesmos, é que faz/fará a diferença.

Porém, tendo em vista a história da (nossa) civilização ocidental e do caminho do conhecimento por ela escolhido, o falar, o pensar, o visualizar e o escrever recaem majoritariamente sobre um corpo humano biológico, mecânico e dessacralizado. Caminho este que, por vezes, “esquece ou prefere ignorar” todo o mistério, simbolismo e complexidade que o envolve.

Questionei-me dessa forma: como construímos o conhecimento sobre este corpo, ou melhor, sobre a corporeidade? “Vivemos”, “somos” nosso corpo ou apenas o utilizamos conforme as “conveniências” (sociais, culturais, econômicas, históricas)!? Enfim, qual o sentido da nossa corporeidade e o quanto esta relaciona-se ou não com a educação física escolar?

Estas foram e são as indagações, dúvidas e preocupações que romperam (e a todo instante reverberam) na trajetória deste estudo; ainda que acadêmico mas infinitamente pessoal.

Há tempos e com diversos propósitos, o corpo e as questões corporais têm sido alvo de pesquisas e estudos nas mais diferentes áreas; embora não se questionasse o corpo e a corporeidade como atualmente.

Somente há poucas décadas, o corpo e a corporeidade passaram a ser discutidos como possibilidades para (re)pensarmos a condição humana e toda diversidade das suas interações. Haja vista que, estar vivo consiste essencialmente numa interação ativa corporal – internamente e com outros corpos – ou seja, manter-se atento a tudo o que ele implica.

Nesse sentido, segundo alguns autores<sup>1</sup>, avanços significativos têm ocorrido acerca do entendimento da corporeidade; seja na busca de novas linguagens e conceitos, na crítica à visão mecanicista da ciência e do corpo ou ainda na procura de uma identidade para a educação física escolar que transponha os obstáculos que a “secundarizam”.

Cerca de 20 anos transcorreram desde as primeiras críticas à educação física, principalmente na área escolar, denunciando desde sua “vinculação” ou uma certa

---

<sup>1</sup> ASSMANN (1995), BRITO (1996), GONÇALVES (1994), MORAIS (1993, 1995), MOREIRA (1993), SANTIN (1987, 1993, 2000) entre outros.

“subordinação” às instituições médicas, militares e esportivas até a formação e atuação profissional.

Com relação à área da educação física escolar, embora esta esteja vivenciando uma fase de questionamentos, gerando conflitos e mesmo mudanças quanto à forma de visualizá-la tanto como disciplina escolar e/ou acadêmica (pesquisas desenvolvidas, reflexão e construção de conhecimentos, alterações curriculares, entre outras), alguns estudos (GAMBINI, 1995; RANGEL-BETTI, 1992) têm evidenciado ainda, um certo descontentamento dos alunos frente à prática pedagógica/corporal dos seus professores como repetição e não-diversificação dos conteúdos abordados e as atitudes dos próprios professores e colegas de turma.

Outros, a quase constante exclusão daqueles que não se adaptam ou não apresentam as “características necessárias” aos conteúdos das aulas (BORGES, 1997; DAOLIO, 1992; MOREIRA, 1995; STACIARINI e AYOUB, 2000).

Ainda que desde o final do ano de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação esteja em vigor no país, invocando princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, ao que parece, muito pouco tem sido efetivamente concretizado ou modificado na prática pedagógica da educação física escolar.

Talvez por certo desinteresse pela leitura de modo geral ou, pela incompreensão do escrito. Quem sabe ainda, pela acomodação dos anos de docência (leia-se prática) ou, pela falta de elementos que extrapolem a “mera escrita” e gerem novas perspectivas.

Enfim, muitas podem ser as causas e tentativas de explicações...

Todavia, aquelas constatações têm influenciado e caracterizado, de certa maneira, o quadro atual das aulas de educação física nos colégios e escolas brasileiras.

Porém, Rangel-Betti (1998) ao analisar o processo de formação e desenvolvimento profissional de um professor do ensino médio, constatou que não há mais espaço para os acomodados ou para aqueles que simplesmente reproduzem e não transformam. Evidenciou, em contrapartida, a necessidade no ambiente escolar, de um profissional reflexivo e crítico (acrescentaríamos, sensível) cuja formação e atuação devem ser compreendidas e vivenciadas como um *continuum*.

A questão da corporeidade parece assim, ser primordial para práxis da educação física escolar; tendo em vista que sua compreensão e uma consequente ampliação das

suas possibilidades poderia contribuir para oferecimento de um ensino significativo na educação física escolar.

Indago desse modo: não estaria o sentido que o professor de educação física imprime a sua corporeidade influenciando sua atuação profissional?

De certa forma, pesquisas já realizadas (BRITO, 1996; DAOLIO, 1992; MONTENEGRO, 1994; SOUZA, 1993) têm suscitado alguns indícios ao discutir as representações que futuros professores e professores de educação física possuem a respeito do seu próprio corpo e do corpo dos seus alunos; e ao evidenciar determinados valores e conceitos que foram construídos e incorporados no imaginário social<sup>2</sup> daqueles.

Também Dias et al. (1999), ao diagnosticarem os elementos presentes no imaginário dos professores de educação física acerca da sua prática pedagógica, apreenderam a representação daqueles no tocante à relevância da educação física no contexto escolar, questionando o planejamento educacional, os conteúdos desenvolvidos e a importância perante os alunos.

Essas representações participam do cotidiano dos professores e de certa forma, da própria comunidade, sendo através das mesmas que a sociedade e determinados grupos sociais fixam simbolicamente suas normas, valores e atitudes afim de que sejam reproduzidos.

O conhecimento dessas representações poderia nos auxiliar a compreender as particularidades simbólicas que os professores de educação física têm da corporeidade, bem como a engrenagem da rede social que as engendrou.

Assim, investigar como se produzem os sentidos de corporeidade, as atitudes que os sustentam, como se perpetuam no discurso pedagógico e a possível influência na atuação profissional dos professores de educação física, podem constituir-se quiçá, em possibilidades de (re)elaboração de alternativas de intervenção na realidade escolar da educação física.

Em parte, Nova (1996), corrobora a proposição ao afirmar que “o estudo do corpo e dos sentidos que o estruturam, os mecanismos de sentidos e poder que penetram

---

<sup>2</sup> De acordo com Ansart (1978) configura o “conjunto das evidências implícitas, das normas e valores que asseguram a renovação das relações sociais” (p.18). O autor esclarece ser um conjunto coordenado de representações em que se articulam os mitos, as crenças, as ideologias, as religiões.

nos corpos, nos gestos, nos comportamentos devem nortear a construção de discursos interdisciplinares” (p. 148).

Nestes aspectos, constituiu-se foco principal de atenção deste estudo, analisar o processo de construção do sentido de corporeidade do professor de educação física do ensino médio público estadual em relação à sua atuação profissional.

### **1.1. Justificativa**

Ressurgem ainda, lembranças das aulas de educação física escolar nos antigos primeiro e segundo graus; tendo ficado registradas neste corpo/mente as práticas corporais que se ligavam, quase que exclusivamente, a conteúdos técnico-esportivos, privilegiando na maioria da vezes os mais “aptos fisicamente” ou ainda aqueles que se adequavam às “exigências” dos professores – denotando em parte, aquele certo descontentamento evidenciado pelos estudos anteriormente citados.

Ao que parece, conceitos elaborados nos séculos XIX e XX sobre o corpo e a corporeidade resistem de uma forma ou outra.

Para Gaiarsa (1995), de certo modo, exige-se que o mundo e o outro (ou os outros) não nos surpreendam a fim de que o “equilíbrio habitual” não se altere. Ou ainda, para que não seja necessário alterar “nossa forma” uma vez que as crenças e hábitos (atitudes rígidas) mantêm-se com o medo/receio de perder a forma habitual.

Na tentativa de romper aquele “equilíbrio habitual” citado por Gaiarsa, buscar elucidar o processo de construção do sentido de corporeidade na educação física escolar torna-se essencial, uma vez que o espaço escolar deveria propiciar e, nesse ínterim, o professor de educação física, diversificadas práticas e possibilidades corporais – tendo o corpo como pressuposto primeiro – a fim de despertar um amplo entendimento do que seja corporeidade.

Assim, ao investigar a construção do sentido de corporeidade dos professores de educação física, deparamo-nos com todo o seu processo histórico-social e principalmente, questionou-se suas atitudes frente aquele processo; as perspectivando mais significativas em relação à sua atuação pedagógica/corporal.

Em virtude dos aspectos acima, analisar o sentido<sup>3</sup> de corporeidade na educação física escolar constituiu-se procura por uma “educação corporal” sem limites pré-definidos, onde fosse possível interrelacionar razão/intuição enquanto processo desejante de diversificação das possibilidades corporais. E ainda, busca por uma prática “corporal/pedagógica” reflexiva que se deixasse atravessar pelo redescobrir do corpo e da corporeidade.

Ressalta-se também, que a opção pelos professores das escolas da rede pública deveu-se a alguns fatos que têm sido paulatinamente constatados neste e em outros países, quais sejam: uma certa desvalorização da profissão docente nos diferentes níveis sociais, econômicos e políticos; determinada responsabilidade – eximindo-se da sua, por vezes, as políticas públicas – atribuída aos professores enquanto profissional responsável pela qualidade do ensino, bem como a necessidade do processo educativo ser pensado e vivenciado como uma ação que envolva diferentes agentes e segmentos sociais.

E principalmente, aos escassos trabalhos abordando o ensino da educação física no ensino médio no tocante à corporeidade dos professores, aos sentidos atribuídos aquela e às suas implicações no trabalho docente.

Este determinado “desconhecimento”, entre outros aspectos, pode distanciar o processo de formação dos professores de educação física, de certa forma, da compreensão da realidade social como uma rede de relações de sentidos, onde se articulam mitos, concepções, valores, hábitos, atitudes, etc.

A importância em compreender os sentidos de corporeidade que permeiam o contexto da educação física escolar enquanto parte de uma ‘rede de sentidos’, implica na possibilidade de desvelar marcos de referência por meio dos quais os professores se comunicam e expressam uma identidade.

Espera-se ainda, que este estudo ao aproximar-se das singularidades daquele grupo de professores de educação física, subsidie tanto uma melhor compreensão dos

---

<sup>3</sup> Como expressa Bornheim (1983) “o sentido é o princípio de constituição da objetividade do objeto e da subjetividade do sujeito” (p.225). O sentido não é explicável unicamente a partir do sujeito, ou do objeto, mas sim, da mútua relação e presença que envolve ambos. Nas palavras de Gonçalves (1994) “a origem do sentido encontra-se na práxis concreta da humanidade. O sentido poderia ser compreendido como aquilo que preenche o espaço onde se dá o encontro do sujeito e do objeto na ação criadora, que transforma ambos e faz surgir o novo, criando a história” (p.185).

processos de significação social que permeiam a educação física, como possíveis reestruturações de projetos de formação profissional em educação física.

Por fim, entendo que cabe a todo professor que deseja e procura ser educador, socializar com seus pares e comunidade, as reflexões e resultados de suas pesquisas. Caso contrário, pouca ou nenhuma contribuição aconteceria.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo geral**

- Investigar o processo de construção do sentido de corporeidade do professor de educação física do ensino médio público estadual em relação à sua atuação profissional.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Caracterizar a atuação profissional do professor de educação física do ensino médio público estadual no contexto escolar;
- Verificar os conteúdos abordados nas aulas de educação física do ensino médio público estadual;
- Identificar a compreensão do termo “corporeidade” pelo professor de educação física do ensino médio público estadual;
- Relacionar o sentido que este professor imprime à sua corporeidade aos conteúdos abordados no espaço escolar;
- Resignificar o sentido de corporeidade no contexto da educação física escolar.

### **3. REVISÃO DE LITERATURA**

#### **3.1. Do(s) corpo(s) da educação física escolar**

Identifica-se no Brasil do século XIX, o surgimento ou incorporação de práticas corporais em alguns currículos escolares; ainda que a educação física no país somente tenha generalizado-se a partir de 1930.

Embora a educação física escolar no país tenha apresentado (e ainda apresente) predominância de diferentes vertentes metodológicas, geralmente em consonância com os interesses de cada momento histórico, sua implantação e preocupações iniciais estiveram voltadas a um determinado conjunto de conhecimentos destinados a um certo ‘enquadramento corporal’ tanto de crianças como de adultos.

Assim, os colégios e as escolas, como não deixaria de ser, passaram a ser vistos como o espaço perfeito para a construção de um ‘novo homem’ e de uma nova sociedade brasileira, onde o corpo do homem biológico e não o antropológico segundo Soares (1994), tornou-se ponto de referência.

Uma primeira proposta, tendo por conteúdo a ginástica como prática na área escolar da educação física, foi definida e justificada enquanto parte da medicina e, como tal, passou-se a ocupar com o restabelecimento e conservação da saúde através do exercício físico. Haja vista sua sistematização – claramente subordinada ao saber médico – pode-se verificar um referencial idealizado na intenção de construir um corpo sadio e disciplinado (BELTRAMI, 1992; GEBARA, 1993; SOARES, 1994; 1998).

No caso brasileiro, além da questão da saúde, a qual tornara-se relevante com a valorização conquistada pela classe médica, no século XIX, a partir da Europa, despertou interesse junto ao Estado ainda, a eugenia; reforçando aquela “necessidade” da disciplina corporal através da ginástica escolar.

Ao longo do século XIX na Europa, a ginástica já tinha afirmado-se como parte significativa dos novos códigos de civilidade; exibindo um corpo milimetricamente reformado, numa simetria nunca antes vista (SOARES, 1998). De modo geral, formou-se naquele século, uma “pedagogia do gesto [...], configurando-se assim, uma ‘educação do corpo’, já reconhecida como importante” (op. cit., p. 17).



FIGURA 1 – Francisco Amoros comandando uma classe de alunos em seu Ginásio, em Paris. Fonte: ZORO, 1986, encarte especial, in SOARES, 1998.

Significamente, o marco fundamental da educação física escolar brasileira ocorreu no final da década de 20, século passado, com a elaboração tanto de um projeto educacional quanto de um conjunto de leis direcionadas para a implementação da sua prática, de forma obrigatória, nas escolas brasileiras.

Quanto ao projeto educacional, sua aplicação realmente consolidou-se durante os anos 30, século passado – momento em que a educação física atuou claramente como auxiliar no processo de construção da nacionalidade e do patriotismo brasileiro.

No âmbito da legislação – haja vista a sua obrigatoriedade – evidenciou-se a existência de um projeto legislativo precedente ao pedagógico, interferindo significativamente nos conteúdos e métodos adotados; bem como, isolando-a de certa forma, do contexto das outras disciplinas curriculares e enfatizando seu caráter de ‘prática educativa’ (BETTI, 1991; GEBARA, 1993).

Tendo em vista a ocorrência da regulamentação da educação física no país de forma legalizada e institucionalizada “via escola” por um projeto de acentuado caráter moral, higiênico e eugênico na intenção de “aperfeiçoar o homem brasileiro” segundo Beltrami (1992), deparamo-nos assim, com a idéia de utilidade e necessidade da educação física escolar desenvolver no corpo – compreendido basicamente como um conjunto anatômico e fisiológico – determinados hábitos e “qualidades morais”.

E ainda, com a responsabilidade atribuída aos professores de educação física no contexto escolar de, através dos “exercícios de educação física”, forjar nos alunos a disciplina, o adestramento físico e a saúde (BELTRAMI, 1992; BETTI, 1991).

Com a oficialização do método francês no país, no período de 1930 a 1945, o qual também preconizava uma educação física balizada na anatomia e fisiologia, visando o aperfeiçoamento físico através da prática racional e metódica de exercícios, consolida-se aquela “educação corporal” pretendida. Deflagrara-se assim, um quadro pautado pela fragmentação e seriação do movimento corporal.

Posteriormente, em 1971, com a ratificação e extensão da regulamentação da educação física ao ensino superior, a aptidão física, de acordo com Betti (1991), passou à referência fundamental para a orientação, planejamento, controle e avaliação da prática pedagógica da educação física; configurado-se o esporte como conteúdo hegemônico das aulas. Sem deixar de “desenvolver as qualidades e hábitos” anteriormente citados, passou então, a “objetivar a melhoria da aptidão física” através da prática esportiva.

A crescente especialização de funções e aceitação de uma visão de homem pautada na ciência, em consonância com as práticas corporais adotadas no sistema escolar, além de limitar a atividade motora de crianças e adultos, corroborou para um entendimento de corpo e corporeidade pautados num determinado conhecimento científico-racional aceito como legítimo na nossa sociedade.

Integrou nestes aspectos, a educação física escolar, o renascimento de uma sociedade pautada na utilidade, no progresso e no positivismo da ciência, onde o pensamento social da época (fortemente arraigado no presente) estruturou tanto disciplinas sociais que deveriam ocupar-se com o papel, o perfil e as relações deste ‘novo homem’ quanto o modelo mecanicista de conhecimento (SOARES, 1994).

A obra de René Descartes constituiu-se na mais sistemática e influente interpretação mecanicista da natureza. Argumentava que toda realidade era composta por duas substâncias distintas: o espírito e a matéria. Objetivou demonstrar que a natureza poderia ser representada por leis mecânicas e a matéria através do movimento.

Sua concepção de natureza baseada na rígida distinção entre matéria e espírito e no movimento como base de explicação científica, ofereceu e possibilitou um novo referencial para a teorização científica subsequente – a ciência moderna (DESCARTES, 1988).

Constituiu-se ciência moderna a construção do conhecimento através da racionalidade e a sua interação entre os diversos fatores históricos, políticos, econômicos e sociais envolvidos neste processo. Pode-se identificar no nascimento da ciência moderna tanto o seu atrelamento aos objetivos emancipadores da burguesia emergente quanto a necessidade de libertar-se do conhecimento medieval como nos recorda Albuquerque (1995).

Construiu-se assim, uma maneira de explicar o mundo que pretendia assegurar ao homem o direito de produzir conhecimento e de ser livre. Estabeleceram-se no decorrer deste processo, critérios de “como conhecer, o que conhecer e para que conhecer” (op. cit., p. 186).

O entendimento de homem, do seu corpo, da realidade enfim, passou então, a orientar-se pela racionalidade instrumental. Assegurava-se a busca da objetividade em detrimento da subjetividade e das possíveis “indagações” que suscitam a questão dos valores e das necessidades humanas.

Contudo, não há como relegar ou simplesmente banalizar a possibilidade das pessoas reconhecerem suas informações mais sutis, mais interiores; ainda que, as vezes, sejam difíceis de serem demonstradas em público.

Como destaca Merleau-Ponty (1994), não somente temos um corpo, somos nosso corpo. Postula da dualidade cartesiana corpo/mente, uma visão englobada, não

separada, fazendo destas duas dimensões uma unidade significativa. Para ele, a consciência não tem autonomia relativa ao corpo, não pode ser tratada como entidade independente uma vez que ela só existe na sua *encarnação*.

O corpo-sujeito distingue-se, parte este autor, dos outros corpos físicos. O corpo humano é um todo, indivisível da consciência. Como totalidade, o corpo, vive o espaço e o tempo, sendo a própria expressão do ser-no-mundo. E é como ser-no-mundo que o corpo participa, comunga e comunica.

Entretanto, garantiu-se à ciência moderna, através da racionalidade instrumental, tratar do que é real, certo, concreto, útil e preciso. E este conhecimento disseminou-se nas mais diferentes áreas do conhecimento e do cotidiano, alcançando a educação e a educação física escolar. Contudo, cabe salientar ainda com Teves (1992), o número significativo de filósofos que:

(...) vêm mostrando que não se trata agora de fazer apologia da irracionalidade, mas de recuperar o sentido do agir humano, que nem sempre é pilotado pela razão ou pela consciência. A história vem mostrando que povos considerados como tendo alto índice de escolarização e racionalidade conseguem cometer atrocidades contra a espécie humana que contrariam frontalmente o que se possa chamar de atitude racional (p. 19).

Embora não seja novidade que a ciência moderna, há um certo tempo, vem sendo questionada, pois conforme nos alerta Santin (2000) “[...] o tempo das verdades absolutas e das certezas inabaláveis teria se esgotado” (p.10); constitui-se atitude praticamente indispensável repensar como tem sido construído o conhecimento referente ao corpo e à corporeidade no contexto educacional e/ou profissional da educação física.

Assim, a partir do instante que visualizamos que a “racionalidade científica não é eterna” (FOUREZ, 1995, p. 92) mas vinculada a uma maneira socialmente aceita de analisar as relações com o mundo, “a comunidade científica e suas práticas se tornam então um fenômeno humano como muitos outros”, sendo possível refletir sobre seu funcionamento e porque não questionar seus limites, uma vez que passamos a ficar diante de práticas concretas que nos afetam direta ou indiretamente, inclusive corporalmente.

Reforçando o pensamento de Merleau-Ponty, destaco também Keleman (1992, 1995) ao afirmar que a realidade emocional e a base biológica são a mesma coisa e não podem de modo algum ser separados ou diferenciadas.

Este autor, entende e vê o corpo como uma forma viva, cinética e emocional - não como um objeto no espaço, mas como a corporificação de uma pessoa que se constrói através de seu viver; sendo nesse processo de vida encarnada que a experiência individual humana manifesta-se para que possa dialogar consigo mesmo e com os outros.

Para garantir a (re)tomada da consciência corporal, é necessário, entre outros fatores, a resignificação e estruturação do binômio razão/intuição a fim de que o indivíduo perceba-se como *alguém* (integralmente) e tenha respostas satisfatórias ao perguntar-se, ou for questionado, quanto à sua corporeidade.

Todavia, a ciência sobrevive de momentos, de regras e instrumentos supostamente ligados à verdade: as teorias, os conceitos e definições, as demonstrações, o laboratório enfim. E sobrevive também, por sobre-evidência dos lugares onde podem ser buscadas e aplicadas as suas comprovações, incluindo-se aqui os hospícios, as fábricas, os hospitais, a academia e como não deixaria de ser, os colégios e escolas (GOMES, 1993).

Tornaram-se desse modo, os colégios e escolas – desde sua arquitetura até a grade curricular – ‘espaço de ordem’ segundo Soares (1994). “Tempo e espaço, conteúdo e forma foram pensados. O estudo, o exercício físico, a alimentação... tudo passou a ser regulado, controlado e vigiado...” (p. 95).

Engendrou-se assim, uma verdadeira “ambição pedagógica” e a (re)inauguração de uma “educação corporal” na tentativa de, a princípio, comprimir e sustentar os corpos para posteriormente enquadrá-los, programá-los, organizá-los e normatizá-los em função de uma utilidade e de uma produtividade – principalmente dos que não estavam “ajustados” ou não se “ajustavam”.

Resgatando e procurando compreender os significados de corporeidade construídos pela ciência moderna, estes nos mostram uma visão pautada no conhecimento racional e científico do corpo; tendo sido dentro dessa atmosfera racionalizada que a educação física foi pensada e praticada.

Conforme nos relembra Santin (1993), foi naquele contexto cultural que o “imaginário social estabeleceu uma imagem de corporeidade inspiradora de sua vivência corporal” (p. 54).

Todo um processo de coerção, no mínimo ambivalente, é desvelado por Vigarello (1995) ao relatar muitos dos episódios e aparelhagens através dos quais as anomalias corporais defeituosas deveriam ser corrigidas. A intenção primeira em moldar os corpos “deformados” através das manipulações corretivas resultou no rompimento e transposição das aplicações mecânicas. “O novo pensamento mecanicista emprega sua fecundidade sobre um corpo transformado ele próprio em máquina” (p. 22).

Passou-se da desejada imobilidade inicial à necessidade de movimentos eficazes e vigorosos impostos pela nova concepção de trabalho corporal emergente do século XIX. Séries de exercícios passaram a ser formalizadas e treinamentos sistematizados.

No entanto, a imposição de um determinado comportamento sobre os corpos permaneceu, tendo somente deslocado-se da quase imobilidade e compostura para a destreza e a precisão (VIGARELLO, 1995). Fortifica-se assim, a exigência da disciplina corporal.

Foucault (1977a) nos relembra que já na época clássica (século XVII), o corpo havia sido “descoberto” tanto como objeto de manipulação e de treinamento como alvo do poder (deveria tornar-se hábil para o trabalho). “Os corpos dóceis”, nas palavras do autor, eram disciplinados com uma certa “naturalidade” e submetiam-se a métodos que permitiam um controle minucioso das ações corpóreas através da delimitação do espaço, do controle do tempo e do movimento.

Não é por mero acaso que o protótipo do homem cartesiano poderia ser enquadrado como homem-máquina, descrito anatomicamente em seus mínimos detalhes e controlado técnica e politicamente por um número interminável de regulamentos que padronizavam a ação desses corpos (MOREIRA, 1995, p. 20).

Porém, em meados do século XX, com a introdução dos esportes modernos, conforme já mencionado, a educação física escolar brasileira passaria por significativas mudanças referentes aos seus conteúdos programáticos. “Os desportos [...] viriam

crecientemente compor o universo conceitual definido pelo termo educação física” (GEBARA, 1993, p. 21), principalmente entre as décadas de 60 e 80, século passado.

No entanto, por pouca ou nenhuma alteração passaria a compreensão ou entendimento de corpo e corporeidade. A idéia de desenvolver um corpo ágil, hábil, disciplinado e mesmo saudável – uma certa modelação de comportamento – e agora mais do que nunca competitivo “apenas” reforçou-se; ainda que de forma mais sutil com a chegada dos anos noventa.

Os acontecimentos e fatos que marcaram a educação física naquele período (1960 a 1980), enquanto parte de um processo histórico social não somente nacional, refletem um complexo jogo de relações sociais, ideológicas e econômicas. O significado conferido ao esporte e conseqüentemente à educação física, induziu de certa forma, construções de sentidos de corporeidade baseados naquelas representações.

O desporto, como elemento cultural e simbólico, visualizado enquanto atividade predominante física com finalidade competitiva, reafirmou assim, a fragmentação do entendimento de corpo e corporeidade nos anos de autoritarismo brasileiro (1964-1984).

Vários estudos já demonstraram o estreito vínculo entre os interesses do Estado e a prática desportiva; principalmente nos momentos de opressão e censura da livre expressão, fosse intelectual, política, cultural ou corporal.

É importante ressaltar porém, que o esporte ao propiciar o surgimento de outras variáveis como a “profissionalização de atitudes, a supervalorização da competição e, contraditoriamente, uma certa permanência do elemento lúdico” (BETTI, 1991, p. 165), gradativamente tornar-se-ia um fenômeno social e político (praticamente mundial) com repercussões em variadas instituições, como a escolar.

Nesses aspectos, a esportivização exerceu (e tem exercido) significativa influência na organização curricular e programática da educação física escolar, segundo o mesmo autor. Respalhada principalmente por um “discurso pedagógico” a fim de justificar seu valor educativo na consolidação de “valores morais e culturais”.

Assim, o esporte se impôs à educação física, como conteúdo e como sentido da própria educação física segundo Bracht (1992). Para este autor, o esporte tem

legitimado a educação física por fazer coincidir ambos os discursos no que se refere às dimensões educativa e da saúde.

Embora muito se discuta sobre o trabalho pedagógico com o esporte na escola, bem como sobre a concretização do lúdico, no caso da educação física, aquelas questões somente têm sido abordadas efetivamente ou levadas a cabo, com relativo sucesso, em algumas poucas propostas. Seja por professores comprometidos com sua escolha profissional e cientes do seu papel na escola; ou ainda por pesquisadores e estudiosos preocupados com a situação da educação nacional e em particular, com o ensino da educação física.

Entretanto, aquela certa permanência do elemento lúdico no esporte, evidenciada por Betti, geralmente figura como “pano de fundo” e retórica de um processo, na área da educação física escolar, que se diz salutar e educativo.

Concordo nestes aspectos com Bracht, ao considerar que tal fato procede porque o sistema esportivo somente recorre à categoria educação como forma de buscar legitimidade social.

Genericamente, pode-se dizer então, que no período compreendido entre o final da década de 1960 a 1980, a educação física escolar apoiou-se no valor educativo do esporte, tendo como objetivos primordiais a aptidão física e a iniciação esportiva, orientada para a melhoria do desempenho esportivo no país.

Aliás, ao que me parece, um quadro com reflexos semelhantes às atuais políticas públicas dos Ministérios do Esporte e Turismo e da Educação - Governo Fernando Henrique Cardoso - construção de quadras poli-esportivas nas unidades públicas de ensino, verbas destinadas a compra de material esportivo, estímulo à prática de atividades esportivas orientadas, publicidade e propaganda esportiva, implementação do voluntariado nas escolas, entre outros aspectos.

Interessante ressaltar que as fotos abaixo, datadas depois da virada de um novo século, parecem indicar ainda o exposto pelos autores mencionados anteriormente. A existência e permanência do vínculo entre a educação física escolar e esporte parece reforçar-se constantemente numa única direção, respaldada inúmeras vezes pelas ações do governo nacional.



FOTO 1 - Alunos em aulas de educação física, São Bernardo do Campo - Arquivo Secretaria de Educação e Esportes, Prefeitura Municipal, 2001.

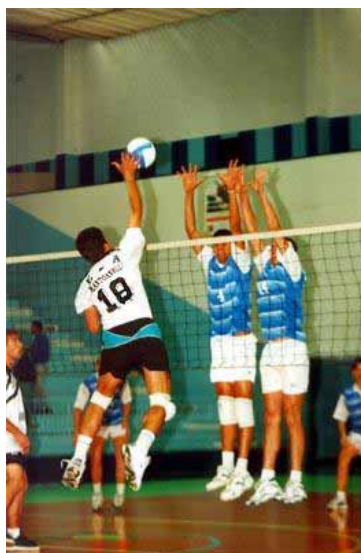
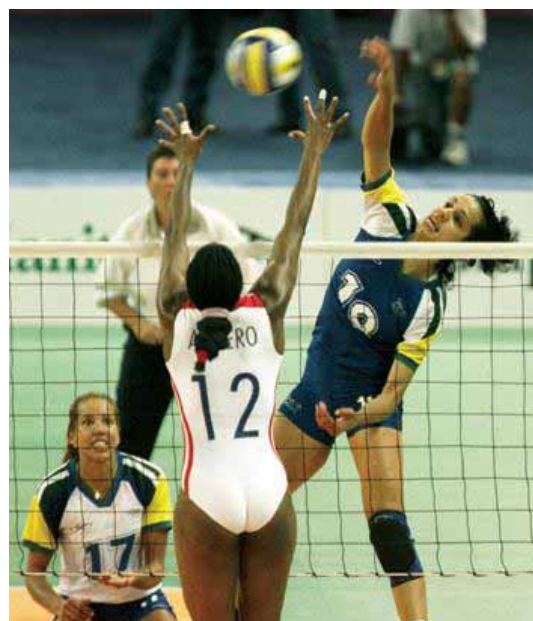


FOTO 2 - Alunos competindo Jogos Escolares Estado de São Paulo - Arquivo Secretaria de Educação e Esportes, Governo de São Paulo, 2001.



FOTOS 3 e 4 - Atletas brasileiros em competições mundiais - Arquivo do Ministério do Esporte e Turismo, Governo do Brasil, 2002.

Porém, alerta-nos Moreira (1993) da impossibilidade de no próximo milênio termos ou sequer pensarmos numa educação/educação física arraigada nas propostas pedagógicas ou nos moldes educacionais originários do século XIX, ou mesmo nos 80 anos iniciais do século passado.

Aliás, foi nos anos 80, século passado, que tivemos o início da chamada “abertura política” no país. Educadores exilados retornaram de seus exílios, livros antes censurados foram publicados. Paralelamente, na educação física, debates começam a ocorrer no que se refere às suas dimensões política, ideológica e educacional. Na mesma época, surgem os primeiros mestres em educação física e alguns professores ingressam em programas de pós-graduação de outras áreas como ciências humanas e sociais.

Nesse contexto, tem-se o surgimento de inúmeras reflexões quanto ao significado da educação física, tanto como elemento de educação como área de conhecimento; bem como a publicação de livros, lançamentos de revistas, mobilização e formação de entidades científicas na área, entre outros fatos relevantes.

Mais recentemente, no ano de 1999, na área da educação física escolar do ensino médio, tivemos a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Estes, surgiram no intuito de apoiar e estimular a reflexão do professor no tocante à sua prática diária, ou seja, auxiliar a elaboração do planejamento e desenvolvimento do currículo escolar quanto a abordagem de conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o educando tanto objetiva quanto subjetivamente.

Entretanto, provavelmente por diversos fatores e possíveis descontextualizações, os efeitos esperados desde a sua introdução no cenário educacional tem sido escassos e demandam, no mínimo, novos olhares quanto à compreensão e significado da educação física no contexto escolar.

Talvez o redimensionamento almejado na área da educação física escolar por vários professores e autores, ainda encontre muitos obstáculos a serem superados... Tendo em vista que a recente história da educação física no Brasil, incluindo-se a escolar, influenciou a construção de um imaginário social referente ao corpo e à corporeidade que se expressam no conjunto das ações e representações culturais, sociais, políticas e econômicas.

E nesse bojo, tanto da sociedade quanto dos próprios professores de educação física, aquele imaginário social, transpôs inclusive os aspectos responsáveis pela produção e reprodução de determinados comportamentos. Conforme evidencia Santin (2000), “[...] a fecundidade do imaginário social gera uma infinidade de corporeidades, que passam a sobrepor-se à corporeidade real” (p. 18).

Como indicado pelo próprio autor, falar de corporeidade consiste numa tarefa complexa, pois é falar de um conceito abstrato, de uma dimensão ontológica do homem como ser no mundo. É perceber no mover dos corpos, muito mais do que o movimento que pode ser descrito na linguagem matemática, desvendando-lhe intenções e sentidos.

Pensar então, o termo corporeidade e as corporeidades geradas no imaginário social e especificamente na educação física escolar, requer uma postura que acople uma certa perplexidade a um questionamento constante quanto às “verdades” que foram sendo construídas e que acabaram arquitetando o que hoje compreendemos por humano, por corpo.

### 3.2. Da corporeidade

Conforme mencionado anteriormente, a questão da corporeidade parece ser primordial para a práxis da educação física escolar. Inicialmente porque cada corpo expressa a história acumulada de uma cultura ou sociedade, registrando convenções, hábitos e procedimentos; enfim, elementos constituintes da vida social.

Dever-se-ia assim, “enxergar o corpo como ele tem sido vivenciado e expresso no interior de sistemas culturais particulares” (PORTER, 1992, p. 295) pois conseqüentemente, as concepções desenvolvidas por cada pessoa a respeito da sua corporeidade estarão diretamente interligadas a um determinado contexto sócio-cultural.

A sociedade, em geral, dita o modo de vida de cada indivíduo, fornece uma linguagem e procura fazer com que cada expressão se torne semelhante a dos outros. Instala-nos um padrão de comportamento, valores e atitudes, e providencia até mesmo para que a auto-educação coopere no sentido de fazer com que desejemos ser como todo mundo.

Uma das questões centrais dessa forma de uniformização encontra-se na educação; geralmente baseada em práticas seculares, cujo propósito de padronização social nem sempre é consciente às pessoas.

Passada a necessária fase da conscientização, quem sabe fosse possível iniciar um processo de reconhecimento não unicamente do social mas também das características e necessidades individuais. Talvez então, pudessemos passar à uma significativa interação dinâmica (singular e social) – vivenciando e expressando conscientemente a corporeidade.

Quem sabe não resida aqui, uma das muitas possibilidades da corporeidade (re)nascer comunicativa, criativa, expressiva, lúdica, sensível ou como tantos outros resgastes significantes da expressão humana.

Assim, o corpo deve ser nosso fundamento primeiro; pois tentar compreender a corporeidade é saber olhar as expressões e desejos deste corpo e do corpo ao lado. É olhar sensivelmente o corpo na busca da consciência corporal e não da sua disciplina ou normatização. Devemos habitar este corpo, sentir suas necessidades, seus anseios, seus sonhos; ou seja, *aceitá-lo*, para quiçá descobrir sua consciência e sabedoria (MORAIS, 1993; MOREIRA, 1995).

Ser corpo é estar no mundo sensível e inteligentemente através de um diálogo de aprendizagem, uma certa 'espiritualização do corpo' no sentido de vivenciar atitudes e encontrar corpos mais enriquecidos de todos os aspectos vitais e emocionais, segundo Morais (1993).

Também Lowen (1990) argumenta sobre a ligação entre corpo e mente, expandindo essa equação humana no sentido espiritual de saúde. Segundo o autor, espiritualidade significa um estado de harmonia entre corpo, mente e emoções, denominado por ele "estado de graça". A saúde, nesse sentido, manifesta-se objetivamente na graciosidade dos movimentos, num certo fulgor ou radiância corporal, no calor e na maciez do corpo. Ou seja, sublinha que o processo do espírito divino manifesta-se graciosamente do corpo e na amabilidade das atitudes das pessoas.

A concepção instrumentalista e dualista, nestes aspectos, não tem sentido. Conforme mencionado anteriormente, somos um corpo e não apenas temos um corpo.

Somos um corpo tanto na medida e forma de presença/expressão no mundo através do nosso comportamento quanto na maneira de pensar – expressão abstrata do corpo no espírito – reitera Morais (1993).

Compreender o corpo então, somente é possível a partir das suas experiências e vivências estabelecidas nas relações consigo, com os outros e com o mundo. E a esta capacidade de cada pessoa sentir e apossar-se do seu próprio corpo como meio de manifestação e interação com o mundo chamamos de corporeidade.

Embora, muitas tenham sido (e são) as representações e ações dos corpos presentes na história humana; ser e estar no mundo representam uma atitude perante a vida, onde o viver corporal deveria surgir como uma sabedoria (MORAIS, 1993, 1995). Ou seja, a compreensão de corporeidade, que cada um possui, deve representar uma atitude perante sua existência corporal.

Todavia, “o mundo ocidental inventou um modelo prometeico de dominação, de conquista da natureza, que afastou/afasta qualquer idéia de sabedoria” (MORIN, 1998, p. 48); tendo sido nesse contexto sócio-cultural estabelecidos, no imaginário social, traços de uma corporeidade “submissa, disciplinada, desprezada, por vezes até abjeta” (SANTIN, 1993, p. 54).

Ao longo da história humana tivemos a representação de sucessivos ou simultâneos corpos – compostos de linguagens, símbolos e imagens; o que dificulta em

*sermos nosso corpo*. Ou seja, quase sempre acabamos somente tendo este ou aquele corpo, ou vivenciando a corporeidade conforme as “necessidades” de uma determinada época, segundo Assmann (1995).

A compreensão da corporeidade permeia nestes aspectos, a observação das imagens, símbolos e linguagens corporais que constroem-se no imaginário social, e que em última instância, determinam a vivência corporal (SANTIN, 1987).

As diferentes culturas, ideologias e organizações quase sempre arquitetaram um corpo humano que fosse conformista e adequado.

Conforme nos recorda Assmann (1995) tivemos/temos:

a) o “corpo jardim fechado”: corpo proibido e cobijado, virgem, cadáver sagrado, mistério inviolável – predominou no Ocidente entre os anos 3000 a.C. até por volta de 1700 d.C.;

b) o “corpo aberto e devassável”: corpo dessacralizado, invadido, corpo-máquina - desde os alquimistas até a visão do corpo anatômico da medicina oficial, do esporte competitivo, daquilo que se entende como ciência;

c) o “corpo ajustável ao que se necessita”: corpo força de trabalho, educável, que deixou a rigidez das concepções antigas. Corpo relação mercantil, corpo sexo-cor, corpo de atleta, corpo malhado e escultural, corpo capital humano, até chegarmos no corpo valor de troca, da engenharia genética e do mercado de órgãos.

E ainda, segundo o mesmo autor, existem os “corpos políticos”: corpos libertários e anarquistas, monárquicos, socialistas e capitalistas; e tanto outros, como os desafiadores para a ciência: “o corpo bio-psico-energético, na pele e além da mesma, sensorial e extra sensorial, encouraçado ou bioenergético, travado ou vibracional e sócio-ecológico” (ASSMANN, 1995, p. 74).

Assim, não importando a época, os ‘discursos sobre o corpo’ nas palavras de Foucault (1977b) ocorreram/ocorrem e sucedem-se, evidenciando a heterogeneidade da realidade corpórea como base da sociedade e da história.

As maneiras de inferir inquietações quanto ao corpo ou de submetê-lo à interdição constituem-se para aquele autor, discursos sobre o corpo, construindo-se seu sentido tanto com o “falar” como com o “calar”.

É impossível não comunicar, se eu falo ou se eu calo, posto que o corpo constituiu-se num complexo e heterogêneo espaço de inscrição de acontecimentos.

Recordo Lowen (1990) novamente. Este autor trabalha com a hipótese de que há uma energia fundamental no corpo humano, denominada por ele de bioenergia, sendo os processos psíquicos bem como os somáticos determinados pela operação desta bioenergia.

Corporalmente, Lowen enfoca a liberação dos bloqueios energéticos, trabalhando com a respiração e com movimentos que permitam a livre expressão emocional, para então integrá-la à vida e à história pessoal. Afirma categoricamente essa necessidade de se trabalhar tanto a nível corporal quanto verbal; posto que precisamos de duas pernas para caminharmos.

O trabalho loweniano é apoiado em três pontos: o primeiro é a autoconsciência, sentir-se com suas sensações e sentimentos; o segundo é a expressão desses sentimentos: a autoexpressão e finalmente a integração de ambos através da auto possessão.

Na trajetória da bioenergética dois conceitos se constituíram como fundamentais: o "grounding" e o "surrender". O primeiro quer dizer enraizamento, é a autosustentação que aponta para a necessidade de uma verdadeira troca energética entre o corpo humano e a terra que o sustenta.

O segundo conceito, "surrender", significa uma profunda entrega a si mesmo, um profundo relaxamento dos processos defensivos arraigados no organismo e que mantendo a situação traumática impedem a vital pulsação do organismo.

Um terceiro conceito, mais recente é o da graciosidade, e está relacionado para Lowen com a espiritualidade. Nos animais livres encontramos uma graça em seus movimentos, uma suavidade flexível como se um pêndulo de energia viva pulsasse dos olhos aos pés. Essa pulsação graciosa circulando provoca sensações, sentimentos e emoções, promovendo o profundo contato com o próprio organismo e com o meio que o cerca.

É interessante notar que este caminho, apesar de difícil, demonstra que o corpo deve ser visto como “presença, que esconde e revela a maneira de ser no mundo”. (GONÇALVES, 1994, p. 102).

Ao fazermos uma retrospectiva histórica da cultura do corpo verifica-se que, a partir do Renascimento, seguido da Revolução Industrial, aquela ressurgiu marcada por

considerável desenvolvimento científico, sendo caracterizada por uma determinada racionalidade científico-instrumental.

O mundo moderno ocidental fez surgir então, o conceito de razão, enfatizando o ideal de eficiência e progresso tecnológico. E ainda, a exigência de um conhecimento intelectual, objetivo, preciso e útil da realidade, segundo Albuquerque (1995).

O pensamento lógico-racional, nestes aspectos, constituiu-se no fundamento e na justificação de uma ordem social, onde o saber construído pelo corpo passou a ser desvalorizado.

Os sentidos, a sensibilidade e o toque, diante do que se chamou de verdade científica, passaram a ser considerados enganadores, não tendo crédito de cientificidade o conhecimento da experiência existencial e individual, relata Santin (1987, 1993).

No entanto, para Farah (1995) e outros autores, tocar é magia. É a possibilidade de abrir canais para uma outra dimensão de nosso relacionamento com o outro e conosco.

Nós, seres inseridos na cultura ocidental, pertencemos a uma sociedade em que há rarefação dos contatos corporais. Tornamo-nos socialmente intocáveis. Há preponderância de comunicação verbal e visual e uma busca, por vezes, frustrada de interação humana tátil.

O emprego de técnicas de abordagem corporal ultrapassa a comunicação verbal e permite um diálogo em que as relações entre corpo e consciência são trabalhadas. Novas informações são passadas, recupera-se a função da pele como órgão de reflexo psicossomático e exteriorizador de emoções. Há reorganização nervosa e das memórias corpóreas a nível celular. Cada célula possui sua própria inteligência. A célula sadia conhece sua função dentro do corpo, sabe a que parte do todo pertence. Pelo toque e pelo movimento, novos caminhos nervosos são ativados. Estabelece-se um laço emocional positivo entre quem toca e quem é tocado, diferente dos carinhos ou carícias quotidianas (DELMANTO, 1997; FARAH, 1995; KNASTER, 1996; KELEMAN, 1992, 1995).

Porém, segundo os autores, é imprescindível da mesma forma, tanto quanto proclamado pela racionalidade instrumental, conhecer a anatomia humana nas mais sutis informações. Porém, a diferença fundamental encontra-se no auto-conhecimento,

na habilidade, criatividade, observação e vivência prévia no que se refere ao próprio corpo e nas suas relações com o meio.

Assim, a medida que aperfeiçoamos e trabalhamos com o corpo, nosso corpo "ouve". Entramos na dimensão da comunicação não verbal. O tocar ultrapassa as fronteiras impostas pela diversidade de comportamentos culturais. A comunicação se faz nos dois sentidos, entre aquele que toca e aquele que é tocado. O corpo transcende sua estrutura biológica. Deixa de ser um conjunto de órgãos e adquire valor simbólico e emocional.

Entretanto, o corpo humano, há tempos, tem sido visualizado geralmente apenas como um objeto passível de esquadramento e de controle; ocultando-se a afetividade e separando-a da inteligência de acordo com Morin (1998).

As ciências modernas fortaleceram a ideologia da racionalização, construindo um conhecimento objetivo, seguro e praticamente o único verdadeiro perante a realidade, o corpo e a corporeidade. “A razão do racionalismo tornou-se auto-suficiente e providencial” (op. cit., p. 55).

Em consonância com este pensamento, a educação física escolar compartilhou parte dessa maneira de pensar o corpo humano e ao dedicar-se simplesmente às diferentes partes deste corpo, acabou perdendo de vista o sentido de humano e de corpo em toda sua complexidade.

Ao reduzir a corporeidade a um funcionamento mecânico, não pôde mais ocupar-se com a espiritualidade, a afetividade e a sensibilidade (SANTIN, 1993), bem como com o toque.

Necessitamos de uma aproximação mais ampla das riquezas do corpo, da sensibilidade da pele, segundo Delmanto (1997).

Muitas vezes no cotidiano e na prática de atividades físicas, as pessoas ficam automatizadas, repetindo sempre os mesmos movimentos, usando mais certas partes do corpo e muitas vezes esquecendo por completo de outras. Geralmente não percebemos as possibilidades e as diferenças de sensibilidade das diversas partes do corpo, do sentir e expressar-se corporalmente.

No entanto, a linguagem humana não responde apenas às necessidades práticas e utilitárias. Responde também às necessidades de comunicação sensível, afetiva e ao prazer de comunicar-se com o outro (MORIN, 1998) e conosco.

Encontramo-nos então, “numa época de transição e de tomada de consciência de uma falta” (MORIN, 1998, p. 49). Necessitaremos em breve, vivenciar o corpo-próprio – enraizar o espaço da existência – nas palavras de Merleau-Ponty (1994); onde a realidade corporal e a percepção subjetiva de se estar no mundo não se esgotam no biológico mas sim na “união” harmônica ou conflituosa das dimensões biológicas e simbólicas que formam a corporeidade (SANTIN, 2000).

Este corpo não é uma máquina, um instrumento que registra as informações do mundo exterior na forma de um decalque. (...) seu sentir não é um sentir de qualquer corpo animal. Sua especificidade está exatamente no processo relacional homem/mundo, procede da sua existência concreta de sentir, pensar, agir, sonhar, imaginar, desejar, seduzir. O homem aprende a sentir, sentindo o mundo através de seu corpo (TEVES, 1992, p. 8/9).

Porém, poderíamos nos perguntar como o homem tem aprendido a ‘sentir-se’ e a ‘sentir o meio’ através do seu corpo e/ou como tem construído sua corporeidade se, conforme mencionado anteriormente, com o progresso da ciência, a razão do mundo moderno tornou-se praticamente o único instrumento válido de conhecimento, distanciando o homem do entendimento uno, afetivo e sensível do seu corpo!

Nesta perspectiva, pensadores como Elias (1990) ao caracterizar o “processo civilizador” e Foucault (1977a) ao desvelar a “normatização da sociedade”, ainda que analisem sob diferentes aspectos os antecedentes históricos que ocasionaram as formas do homem da era urbano-industrial relacionar-se com seu corpo e conseqüente corporeidade, identificam um processo em que aquele foi tornando-se independente da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo a capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar os afetos, transformando a livre manifestação dos sentimentos e gestos em expressões formalizadas.

Assim, constata-se, ao longo do processo histórico, civilizador e normatizador, da sociedade moderna ocidental, a crescente ação de um poder que atua sobre o corpo, diminuindo suas potencialidades e determinando formas específicas de comportamento (GONÇALVES, 1994), configurando um certo “esvaziamento e empobrecimento do

tecido das relações sociais” (RAGO, 2000, p.15). “O homem público do passado ter-se-ia convertido no espectador silencioso do presente, figura indiferente, sem expressão física, facial e emocional” (p. 09).

Embora não devam ser desprezadas, a ciência e a razão construídas no mundo moderno não podem ser aceitas como os únicos e mais avançados passos do desenvolvimento do conhecimento humano.

A própria história das ciências nos tem mostrado que as alternativas de desenvolvimento do conhecimento humano estão presentes desde o início do pensamento racional. Movimentos alternativos, fundamentados e inspirados nas perspectivas holísticas e/ou ecológicas estão exigindo a revisão do modelo positivista reducionista de produção do conhecimento, tanto em relação ao ser humano como ao universo (BRITO, 1996; SANTIN, 1993).

Determinadas “demarcações dicotômicas”, hoje, diluem-se na intenção de sua superação. Busca-se um equilíbrio ecológico do indivíduo e da sociedade com seu meio/natureza a partir da “recriação libertária da subjetividade” e da “invenção autônoma de si” pautadas em “experiências individuais e coletivas mais inteiras e mais equilibradas” (RAGO, 2000, p. 14).

Nestes termos, não pretendo encontrar respostas completas, mas sim, explicações que nos auxiliem a compreender o porquê da dimensão racionalizadora ser insatisfatória neste momento de tantas indagações, bem como, que nos permitam vislumbrar saídas alternativas.

Busco por uma educação física escolar que procure despertar no ser humano o entendimento do seu corpo e da sua corporeidade enquanto movimento, toque, pele, espaço, tempo, elo, vínculo e tantas outras significações, ou seja, um aproximar do corpo como fonte de sensibilidade, afetividade e inteligibilidade. Ou assume-se a corporeidade humana na sua inteireza ou continuaremos a padecer do esquarteramento de todas as heranças que nos cercam.

### 3.3. A construção do(s) sentido(s) de corporeidade

A sociedade humana pode ser compreendida basicamente como um sistema de significação, onde as categorias de cultura lhe conferem o que é particular, seccionando e estabelecendo entre as partes, assim constituídas, contrastes e diferenças que se responsabilizam, a partir de então, pela constituição do sentido.

Esta atribuição de sentido somente torna-se possível devido ao fato da própria sociedade constituir-se num sistema estruturado cujos componentes relacionam-se conforme uma determinada lógica que é introjetada e projetada sobre o mundo e sobre os indivíduos, segundo Rodrigues (1980).

Cada sociedade específica, decorrente do período histórico e social, tem maneiras de visualizar o corpo, de conviver com ele e de educá-lo. O corpo aprende e se expressa através da experiência acumulada que o ensina: nos gestos, atitudes, hábitos e também nas suas contenções (MAUSS, 1971). Para este, toda atitude corporal demanda “da natureza social do habitus” (p. 214).

“Hábitos” que variam com os indivíduos e suas imitações e principalmente com as sociedades, as conveniências, as modas e prestígios, mas sobretudo, com as educações. A noção de educação sobrepõe-se, sendo designada pelo autor como “imitação prestigiosa”; ou seja, a criança tanto quanto o adulto, imita os atos que obtiveram sucesso de pessoas que confiam e detêm certa autoridade. “O ato impõe-se de fora, do alto [...]. É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e aprovado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social ” (MAUSS, 1971, p. 215).

Um certo número de normas e códigos sociais configuram o que o homem deve ser, tanto do ponto de vista intelectual ou moral quanto físico, determinando o comportamento individual (muitas vezes inconsciente) e programando coletivamente a forma de agir, de pensar, de relacionar e mesmo de sentir.

Assim, tornou-se umas das funções da educação inculcar nas crianças – indivíduos à socializar – aquelas normas e códigos, fixando algumas atitudes similares e/ou essenciais à “sobrevivência” da própria sociedade. O sistema social expressa, desse modo, elementos de significação tanto daqueles que se conformam ou adaptam-se ao socialmente estabelecido quanto dos que o “subvertem” (RODRIGUES, 1980).

Podemos dizer então, que a corporeidade se constrói em função da realidade histórica de determinada sociedade – a qual não deixa de ser construção também; tanto quanto as distâncias e diferenças de relacionamento e sensibilidade corporais.

Conforme salienta Teves (1992, p. 10) “a apreensão do mundo pelo homem é, pois, apreensão intencional, constituída de desejos, de interesses, de sonhos” e ocorre a partir de um espaço social específico. “O sujeito do conhecimento é, portanto, sujeito social, histórico, determinado/ determinante da realidade” (p. 11), estando presentes na consciência desta realidade tanto a razão quanto a emoção, sendo impossível dicotomizá-las. Como evidencia Merleau-Ponty (1994), a união entre corpo e alma se concretiza a “cada instante no movimento da existência” (p. 131).

Desse modo, o espaço de convivência social das pessoas constroi-se culturalmente em função de uma determinada perspectiva e de um imaginário social. No corpo, praticamente tudo é cultural, sendo indispensável o (re)conhecimento da cultura ou da diversidade cultural que o “fabrica”, bem como dos seus inúmeros significados e sentidos. “O corpo é, me parece, antes de tudo, um corpo imaginário” (PITTA, 1996, p. 110) e os seus sentidos e significados podem ser identificados através de alguns dados e imagens.

Ainda para Teves (1992), na apreensão do mundo sob formas de leitura, subsistem tanto a denotação – por exemplo, a imagem de uma mesa, que nos remete primeiramente à sua forma geométrica e prescinde de explicação, como se a imagem falasse por si – quanto a conotação. Ou seja, agora torna-se necessário conceituar a forma daquela mesa, enfim, que se traduza de qual mesa está se falando. “No caso da imagem visual, existe uma relação analógica entre o significante e o significado. [...] É nesse nível que os signos se intercambiam, se combinam e se depreende a sua significação ” (p. 13/14).

Assim, “constituída socialmente, a partir de uma estrutura de sentidos” (op. cit., p. 14), a realidade pode ser interpretada “sob formas discursivas, falas múltiplas: escrita, gestual, imagética, enfim, modos simbólicos de dizer o mundo” (p. 14).

No corpo, não há quase nada de natural, tanto na sua aparência quanto nas suas funções ou nas suas expressões. Cada parte é valorizada mais ou menos, segundo a dinâmica cultural de acordo com Pitta (1996). “Ele não obedece apenas às leis de sua

fisiologia, mas é marcado por um infinidade de práticas históricas e sociais que o constroem e o destroem simultaneamente” (ALVAREZ, 2000, p. 71).

Pode assim, segundo Pitta (1996), o corpo ser apreendido nas mais diversas produções – atitudes do cotidiano (profissionais), dança, folclore, literatura, fotografia, artes plásticas... a diversidade das imagens produzidas não falta.

Ao corpo aplicam-se assim, conotações e aparências – resultantes da interação de múltiplos componentes – que estão na base da vida social. Cada sociedade ou cultura “pressiona” o homem a fazer determinado “uso” do corpo e a comunicar-se com ele de forma particular.

O ser humano então, enquanto uma realidade corporal que intencional e socialmente manifesta-se e expõe-se (ou não), deveria substituir a idéia de apenas ter um corpo pela de viver e sentir-se corpo.

Contudo, são séculos de uma tradição histórica pautada na idéia de que o homem tem um corpo objeto de conhecimento, passível de esquadrinhamento e controle; como de repente este homem passaria a vivê-lo e a senti-lo “diferentemente” se os “tabus” dos mais diversos gêneros resistem?

Constitui-se então, atividade inicial, identificar a realidade histórico-social deste “corpo humano” a fim de compreender o território simbólico em que se alicerça, para a partir de então, resgatar o processo de construção do sentido de corporeidade dos professores de educação física do ensino médio da rede pública estadual.

Como mencionado anteriormente, o corpo revela uma cultura que se manifesta no estabelecimento de uma sociedade, sendo a realidade corporal e a percepção subjetiva de se estar no mundo apreendida pela sócio-cultura, porém, na possibilidade e condição de podermos transformá-la (MORAIS, 1993; MOREIRA, 1993).

A época moderna surgiu quando o homem adquiriu a consciência do poder de sua razão para transformar a natureza. Na época contemporânea, o homem, de uma forma crescente, assume a consciência de seu poder de transformar a vida social (GONÇALVES, 1994, p. 84).

Nesses aspectos, basicamente, se fosse proporcionado ao aluno um repertório variado de possibilidades e sensibilidades corporais, tendo o corpo como pressuposto

primeiro destas, talvez as conotações corporais pudessem ser outras das que foram identificadas pelas pesquisas citadas na parte inicial desta revisão; haja vista que, ser humano é ser corporeidade.

Entretanto, a educação física escolar e os seus professores têm, por vezes, compactuado parcimoniosamente ou mesmo negado-se a uma jornada ou processo formativo mais amplo de construção e significação corporal dos seus alunos.

Conforme menciona Bertherat e Bernstein (1977), o conhecimento que o professor propõe provavelmente estará baseado no que aprendeu através da reflexão, mas também e simultaneamente através da experiência de seu corpo. “Ao apresentarmos (professores) diante de um grupo de alunos, expomo-nos não apenas a ser escutados, mas a ser vistos, sentidos e até tocados. Apresentamos o nosso corpo e tudo que ele revela sobre nossa vida” (p. 190).

Conforme evidencia Keleman (1992; 1995), o corpo tem uma configuração formativa dinâmica que reflete 3 instâncias: a história evolutiva de nossa espécie, a cultura na qual vivemos e a história de vida singular de cada um de nós com todos os acontecimentos, relacionamentos, sonhos e sofrimentos emocionais. Assim somos um corpo em processo de produção contínua.

O pensamento formativo nos oferece uma ferramenta para poder participar ativamente deste processo, dialogando com os efeitos das experiências em nossos corpos, influenciando em nossos comportamentos, aprendendo a navegar no devir.

O processo formativo fala de como se organizou e se reorganiza o nosso corpo, e de como a vida emergiu, desabrochou e continua desdobrando em nós a cada momento. Ensina-nos a tomar consciência da nossa constituição somática e assumir responsabilidade por nossos processos internos e nossas criações externas, tornando-nos conscientes de nossas respostas e movimentos e participantes desse processo a cada instante. Dá conta ainda, do que somos capazes através de trabalho, consciência, decisão e ação.

O processo formativo, pontuado por Keleman, fala-nos da confiança na profunda sabedoria do nosso ser e na inteligência maior que rege o cosmos de forma a ajudar-nos a permitir o desabrochar pleno do nosso ser.

Mas como será que cada professor tem experimentado e vivenciado esse processo formativo? E nós mesmos? E quanto aos alunos das aulas de educação física?

Se o professor não tiver consciência de sua presença corporal e da possibilidade marcante da sua (a) percepção corporal frente aos alunos, isso talvez possa implicar não somente numa espécie de negação do seu próprio processo de formação mas principalmente na jornada formativa dos alunos – quer pelo não reconhecimento da existência de tal processo, quer pela “imposição legalizada” e cômoda de práticas corporais ou conteúdos compreendidos como “tradicionais” e/ou culturalmente “aceitos”, entre outros aspectos.

Consequentemente, teríamos/temos drasticamente reduzidas as possibilidades de identificação e reflexão do processo formativo, bem como do entendimento de corporeidade.

Assim, qualquer processo de construção corporal demanda, além da percepção do coletivamente instaurado, reconhecimento das necessidades de renovação dessa apreensão.

Nenhuma pessoa constroí o mundo das significações e sentidos a partir do nada. “Cada um ingressa num mundo ‘pré-fabricado’, em que certas coisas são importantes e outras não o são; em que as conveniências estabelecidas trazem certas coisas para a luz e deixam outras na sombra” (BAUMAN, 1998, p. 17).

O que então, seria significante na educação física escolar, com relação às práticas corporais e ao modo como são abordadas, que a fizesse romper com as “conveniências estabelecidas” e com a situação que, de certo modo, a secundariza diante da própria instituição escolar e provavelmente do imaginário social coletivo?

As possibilidades corporais são inúmeras, porém sequer conhecemos uma “centena de variações dentre os 2.000 movimentos dos quais o ser humano é capaz” mencionam Bertherat e Bernstein (1977, p. 68). Ainda crianças, adquirimos um repertório mínimo de movimento e práticas corporais e passamos, muitas vezes, a não mais pensarmos, questionarmos ou criticarmos o que foi (tão pouco) aprendido; passando apenas ou quando muito, a repetir o aprendido.

Talvez os professores e não somente os de educação física escolar, e as pessoas de modo geral, ainda não tenham compreendido que é mediante o corpo inteiro que captamos o mundo. “O corpo todo do homem é o limite da sua captação do mundo” (TEVES, 1992, p.10).

O mesmo aplica-se à maneira como ocorre a interação entre a sensibilidade e o mundo, sendo provavelmente o que caracterize as possibilidades de desenvolverem-se diferentes significações e sentidos de corporeidade, ainda que diretamente interligados com um determinado contexto sócio-cultural.

Neste aspecto, a tomada de consciência corporal pode estar relacionada com a consciência profissional. Tornar-se-ia imprescindível assim, investir na formação profissional de um professor que trabalha com o corpo e sobre a corporeidade, perspectivando sempre a reflexão e a recriação de novas formas e possibilidades de interrelação entre afetividades, sensibilidades e inteligibilidades; entre o suave e o dinâmico, entre o tradicional e o alternativo.

O professor de educação física escolar deveria e deve refletir sobre a realidade corporal – voltar-se para o corpo que somos e vivenciamos (ou não) – e despertar no aluno o interesse de compreender seu sentir e seu relacionar-se na esfera das práticas e possibilidades corporais, num sentido de corporeidade reflexiva, crítica, criativa e significativa.

## **4. MÉTODO E MATERIAIS**

### **4.1. Método**

Optou-se pela pesquisa qualitativa exploratória. Seu planejamento, bastante flexível, possibilita a consideração dos mais variados aspectos do fenômeno pesquisado. Geralmente, envolve: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas envolvidas, na prática, com o problema pesquisado; e, c) análise de exemplos (GIL, 1991).

### **4.2. Participantes**

Fizeram parte deste estudo, cinco professores de educação física do ensino médio público; sendo três (um professor e duas professoras) formados no final da década de setenta - século passado, e dois (uma professora e um professor) no final da década de noventa - século passado. Os mesmos foram selecionados aleatoriamente a partir do contato e anuência dos diretores das escolas estaduais e principalmente dos próprios professores.

Um critério adotado neste estudo referiu-se à participação de professores de educação física formados na última década a fim de identificarmos diferenças ou não, relacionadas à atuação profissional e o sentido de corporeidade entre dois grupos de professores – formados nos finais das décadas de 1970 (G1) e 1990 (G2).

Inicialmente pretendia desenvolver esta pesquisa unicamente com professores pertencentes à mesma Diretoria de Ensino – atuantes no município de Rio Claro, Estado de São Paulo – a fim de garantir uma certa referência comum ao grupo.

No entanto, ao contatar as quatro escolas de ensino médio regular do município, identifiquei dentre todos professores de educação física, apenas uma única professora efetiva formada no final da década de 90, século passado, atuando no nível de ensino pesquisado. Os demais eram formados no final da década de setenta ou início da década de oitenta.

Tendo em vista inclusão de professores formados mais recentemente, necessitava então, ao menos mais um(a) professor(a) graduado no mesmo período (década de 1990) e que estivesse atuando no ensino médio público.

Somente consegui localizá-lo nas proximidades da região, no município de Araras, Estado de São Paulo. Felizmente, a partir da sua anuência e comprometimento com a pesquisa, completou-se o número de participantes do estudo.

### **4.3. Materiais**

Na intenção de investigar o processo de construção do sentido de corporeidade dos professores de educação física do ensino médio em relação à sua atuação profissional, foi utilizada a entrevista semi-estruturada.

Tal instrumento, permite a obtenção direta do parecer do pesquisado sem desconsiderar sua liberdade de expressão, bem como a solicitação de esclarecimentos imediatos sobre informações inconsistentes ou confusas; sendo apropriado nas situações que exigem respostas às questões sensíveis, entre outros aspectos. O discurso detectado por meio da entrevista assegura a percepção que a pessoa tem de uma certa realidade.

Como parte da entrevista semi-estruturada foi abordado ainda, o histórico de vida dos professores de educação física no intuito de constituir-se um referencial que resgatasse o contexto e as condições que os levaram àquele lugar social onde seu discurso se produzia. De acordo com Orlandi (1996) os sentidos possuem história; ou seja, os sentidos estabelecem-se segundo as condições de produção social da linguagem.

Os professores foram entrevistados individualmente – de acordo com a disponibilidade de cada um – tendo sido suas respostas gravadas em fitas cassetes e posteriormente transcritas e analisadas.

Em relação à atuação profissional e os conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física, estes foram detectados tanto a partir do registro do discurso dos professores – entrevistas – quanto através das observações participante e não-participante. Foram realizadas seis observações de aulas, aleatoriamente (sem data ou sequência pré-definida), para cada um dos cinco professores, tendo sido três participantes e três não-participantes.

A opção pelas observações participante (participação efetiva nas aulas juntamente com os alunos) e não-participante (apenas observação das aulas), deveu-se ao fato de constituírem-se meios pelos quais mantem-se a presença dos observados na situação social. Segundo Haguette (1992) possibilita ainda, melhor esclarecimento em relação à definição das categorias de análise dos dados mais relevantes.

Assim, neste estudo particularmente, as observações assumiram caráter de apoio às entrevistas, uma vez que a concretização da prática profissional ocorre nas vivências e experiências das aulas. Tendo em vista o estreito vínculo entre detecção dos dados e análise, as categorias ou temas foram delineando-se no decorrer da pesquisa, especificamente na coleta dos dados.

Desse modo, com o emprego destes materiais para as coletas, procurei compensar as possíveis distorções advindas tanto das informações das observações quanto das entrevistas, confrontando o *fazer* com o *dizer* e os *porquês* que se encontram nas ações, nas intenções e no discurso dos professores.

Acredito assim, ter trilhado um caminho que possibilitou elucidar algumas relações entre o sentido que o professor de educação física do ensino médio público imprime à sua corporeidade e sua atuação profissional.

#### **4.4. Procedimento metodológico**

As observações participantes e não-participantes foram descritas, quando necessário, no intuito de caracterizar precisamente as aulas de educação física. As

observações do cotidiano das aulas, das ações, intenções e falas dos professores, possibilitou relacioná-las às entrevistas; ou seja, comparar os dados observados com os dados registrados. Reitera-se assim, o caráter de apoio das observações às entrevistas; tendo auxiliado na definição das categorias ou temas de análise dos dados coletados.

Como procedimento metodológico, para interpretação das entrevistas, optou-se pela análise de discurso na perspectiva de Orlandi (1996). Esta análise diferencia-se das utilizadas pela linguística tradicional, pois parte de um recorte teórico básico que "procura tratar dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não meramente do seu produto" (p. 17).

Partindo deste pressuposto, o trabalho com a linguagem segundo esta autora, implica em visualizá-la como processo complexo, dinâmico, formada pelas condições histórico-sociais, ideológicas e culturais. A análise de discurso, de acordo com esta concepção de linguagem, considera como princípio fundamental a existência de uma relação constitutiva entre linguagem e exterioridade; a qual evidencia a historicidade dos processos de significação discursiva.

Propõe-se a resgatar o contexto histórico subjacente, a história do sujeito<sup>4</sup> e do(s) sentido(s) inscritos no seu discurso. Para Orlandi (1996, p. 19) "o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social". Ou seja, o sujeito retoma sentidos preexistentes, incorporando formas de dizer socialmente desejáveis e/ou aceitas.

Os sentidos assim, são produzidos socialmente e se diferenciam conforme a história da formação individual e social. Os lugares que os sujeitos ou grupos ocupam no meio social constituem-se lugares de sentido. Desse modo, os sujeitos se inscrevem, e também o seu dizer, em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas.

Segundo Orlandi (2001, p. 43) "a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito". Dessa forma, "a seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é

---

<sup>4</sup> Para Orlandi (2001, p.46) "o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer". O conceito de sujeito introjeta uma dimensão social.

significativa" (Orlandi, 1996, p. 19). Assim, o lugar de que falam os sujeitos é constitutivo do que eles dizem.

Esta análise considera também, a relação de intertextualidade que se apresenta no discurso – relações com outros discursos, outros sentidos. “Todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo)” (Orlandi, 1996, p.18). Trata-se portanto, segundo a autora, de um *continuum*; ou ainda, um estado de processo discursivo. Desse modo, não existe um discurso envolto em si, mas um processo do qual podemos desvelar diferentes possibilidades de sentidos.

Ainda conforme Orlandi (2001; 1996) a produção do discurso ocorre na articulação de dois processos: parafrástico e polissêmico. O primeiro caracteriza-se por algo que sempre se mantém em todo dizer; aproximando-se este dizer do instituído, do sedimentado. Ou seja, o processo parafrástico possibilita dizer a mesma coisa de diferentes maneiras, porém, produzindo o mesmo sentido. Já o polissêmico – responsável pela existência de múltiplos e diversos sentidos – possibilita dizer coisas diferentes; tendendo a deslocar o dizer legitimado.

Para a autora, a tensão entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) gera todo o funcionamento da linguagem. “E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (Orlandi, 2001, p. 36).

Tais ponderações tornam-se significativas na medida que revelam que de fato há sentidos instituídos, sedimentados que se cristalizam no jogo da linguagem. E que, dialeticamente, a polissemia desestabiliza o instituído; fomentando outros sentidos possíveis, presentes e/ou subentendidos no próprio dizer.

A análise de discurso nesses termos, segundo Teves (1992), nos direciona à uma leitura ampliada de mundo; ou seja, assume-se também sua incompletude. Pois desvelam-se no discurso multiplicidades de sentidos, sendo possível encontrá-los ainda, no implícito, no não dito, no silêncio que, na realidade, não representa o vazio e sim, o silêncio significante.

A significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio (ORLANDI, 1992, p. 48).

Com relação à operacionalização dos conceitos citados, a análise de discurso considera como objeto de análise ou unidade significativa, o texto dentro de suas condições de produção. Neste estudo, chamou-se de texto as entrevistas transcritas dos professores de educação física do ensino médio público.

Para Orlandi (1996, 2001), a relação entre texto e discurso equivale à existente entre objeto teórico (discurso) e objeto analítico (texto). Ao tratar da historicidade do texto e do seu funcionamento como unidade de análise, o mesmo pode ter qualquer extensão. Desde uma única letra até muitas frases, páginas, etc. Importante saber como o discurso se textualiza, a sua significação em relação ao contexto social; enfim, como aquele texto produz sentido.

Nessa fase, torna-se fundamental problematizar a atribuição de sentido(s) ao texto. Busca-se mostrar que o texto tem uma materialidade, uma história significativa inscrita nele. Pois para a análise de discurso, “o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo” (ORLANDI, 2001, p. 69).

Contudo, o texto não deve ser analisado com a pretensão de atribuir verdades; pois o dizível não abarca a totalidade dos sentidos. Por mais que se fale sobre um objeto, sempre haverá lacunas para enunciar (afirmar/negar) ou sentidos implícitos e outros possíveis.

É possível inferir que mais do que analisar a postura do profissional, seu discurso oral, sua vontade ou suas crenças, é necessário analisar também suas atitudes, suas iniciativas, enfim seu fazeres. Além de tomar consciência, é preciso operacionalizar, vivenciar, concretizar.

Ao conceber o texto como unidade de análise do discurso, passa-se a seguir da operação de segmentação para a de recorte (fragmento da situação discursiva); passa-se da distribuição de segmentos para a relação das partes com o todo, ou seja, procura-se relacionar, através dos recortes, a linguagem e a situação discursiva. Assim, buscou-se nos discursos dos professores de educação física os fragmentos correlacionados da linguagem e da situação que eram significativos para o grupo.

A partir desse ponto, passei a identificar certas regularidades enunciativas que se evidenciavam nos discursos através das marcas linguísticas dos recortes discursivos dos

professores – adjetivos, expressões, imagens e mesmo a ausência de quaisquer referências.

Embora os traços ou marcas linguísticas sejam responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos e permitam reconhecer características comuns nos discursos, isoladamente não são suficientes para caracterizar a materialidade da fala.

Faz-se necessário remetê-las de acordo com Orlandi (1996) às suas propriedades, ou seja, “com a consideração do discurso como um todo em relação a exterioridade, com a situação (com as instituições, com o contexto sócio-histórico, com a cultura, com a ideologia)” (p. 25).

Assim, foram utilizados recortes discursivos das falas/texto e dinâmicas das aulas – em conjunto ou separadamente – que destacavam os principais indicadores do processo de construção do sentido de corporeidade daquele grupo de professores de educação física.

Nestes aspectos, procurou-se apreender nos discursos orais e motores dos professores – os quais ora revelaram, ora silenciaram – os diferentes sentidos que imprimem à corporeidade, bem como as relações com sua atuação profissional; buscando não somente interpretar o significado mas compreender o processo discursivo (audível e visível) do sujeito historicamente constituído.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise teve como ponto de partida as regularidades que se evidenciaram nos discursos e ações dos professores. Discursos e ações que ora mesclavam dimensão pessoal, formação e atuação profissional e corporeidade. Embora essas regularidades ou unidades significativas fossem marcadas por algumas diferenças, constituíram relações indicativas que apontaram para os sentidos de corporeidade apreendidos no decorrer da pesquisa, bem como as relações com a prática pedagógica dos professores participantes.

Num primeiro momento, a partir das observações das aulas e entrevistas realizadas com os professores de educação física do ensino médio público, na região de Rio Claro/SP, buscou-se caracterizar a atuação profissional daqueles considerando o histórico de vida, a formação profissional e os conteúdos abordados nas aulas. E após, apresentar e discutir os sentidos de corporeidade evidenciados nas suas falas e fazeres.

Na condição de observadora participante e não-participante, atribuí a cada uma das quatro escolas, na ordem das visitas realizadas, os símbolos (e1), (e2), (e3) e (e4); e a cada um dos professores entrevistados, os caracteres (p1), (p2), (p3), (p4) e (p5) a fim de manter o anonimato necessário.

Ainda, para melhor identificação e análise das observações do cotidiano escolar e dos discursos dos professores, formei dois grupos, sendo o primeiro (G1) composto por (p1), (p2) e (p3) – formados no final da década de 1970; e o segundo (G2) por p(4) e (p5) – formados no final da década de 1990.

## **5.1. Em busca de sentido...**

### **5.1.1. Contato com as escolas e os professores de educação física**

O contato com as escolas e professores, de modo geral, não foi difícil. Através da Delegacia de Ensino da cidade de Rio Claro, contatei a Diretoria de Ensino da Região de Limeira a fim de que fosse concedida permissão para que a pesquisa de campo tivesse início.

Nenhuma escola recusou-se a participar da pesquisa, talvez em função do ofício expedido pela Diretoria de Ensino consentindo com a realização da pesquisa. Embora o mesmo não tenha ocorrido com todos os professores contatados, destaco que a anuência dos diretores e principalmente dos cinco professores participantes (de cada uma das escolas visitadas) foi imprescindível para a concretização deste estudo.

Ao todo, foram contatados 07 professores. Destes, dois não se dispuseram em participar do estudo alegando indisponibilidade para a realização da entrevista. Ainda que não tenham manifestado verbalmente, implicitamente pareceu que ambos sentiram-se, de certo modo, incomodados com a minha presença; e provavelmente, temerosos quanto suas aulas serem observadas e posteriormente analisadas.

Em trabalhos anteriores, autores citam que alguns professores alegam que geralmente os pesquisadores vão às escolas, “usam os professores” e depois os criticam em suas análises. Embora tal fato possa ocorrer, dependendo das circunstâncias em que são realizadas quaisquer pesquisas, de certo modo, as pessoas quando observadas e conseqüentemente “avaliadas” (de uma forma ou de outra) podem sentir-se inseguras ou receosas com a possibilidade de terem seu “equilíbrio habitual” abalado, conforme ressalta Gaiarsa (1995).

Os professores anuentes, entretanto, colaboraram de imediato com o trabalho dispondo-se a serem entrevistados nas “janelas” dos horários das aulas, ou ao término do período, ou ainda nas reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), quando dispensados pela coordenação pedagógica ou ainda ao término do período das aulas.

Praticamente todos questionaram sobre os objetivos e resultados da pesquisa. Alguns mostraram-se interessados no tema pesquisado, até certo ponto inusitado para

eles, e na forma como estava sendo abordado. Estes solicitaram, quando da conclusão do estudo, que a pesquisadora retornasse com a versão final e propusesse alternativas de trabalho com os alunos.

Em relação ao aspecto estrutural das escolas, embora todas dispusessem, no mínimo, de uma quadra esportiva onde geralmente ocorriam as aulas de educação física, não havia um local definido para sua localização.

Deparei-me na quarta escola (e4) com a quadra localizada do outro lado da rua, num centro social administrado pela Prefeitura da cidade, cedida em virtude da sua inexistência na escola. Fato que resultava na diminuição do tempo das aulas em virtude do deslocamento dos materiais, dos alunos e da professora (p5) até aquele espaço destinado à educação física.

Já na segunda escola visitada (e2) - fotos 5 e 6 - construída num espaço físico invejável porém com praticamente toda estrutura comprometida pela falta de conservação e certa depredação, as três quadras e o ginásio não eram visualizados de imediato, pois localizavam-se numa das laterais do prédio. O portão de acesso às quadras e ginásio encontrava-se constantemente trancado, pois muitos alunos “matavam” as outras aulas para “participarem” das aulas de educação física.



FOTO 5



FOTO 6

Escola visitada durante fase de coleta de dados    Escola visitada durante fase de coleta de dados

A professora (p2) assim, a cada início e término das aulas tinha que deslocar-se até o portão para abri-lo ou fechá-lo e ainda controlar a entrada, saída e tentativas de permanência dos alunos. Chegou, algumas vezes, a ser ameaçada por alunos de outras

turmas que foram por ela impedidos de entrar e ainda, por jovens que invadiam a escola, após pularem os muros, pretendendo utilizar principalmente o ginásio para jogarem geralmente futsal.

Noutra (e3), as três quadras misturavam-se com o pátio externo; fato que prejudicava as aulas do professor de educação física (p4) devido as constantes “invasões” dos outros alunos da escola no horário do intervalo entre as aulas. No final das coletas, pequena reforma em uma das quadras foi iniciada, complicando ainda mais o desenvolvimento das aulas.

Por fim, a primeira escola visitada (e1) possuía para as aulas de educação física três quadras poliesportivas descobertas, sem banheiros e bebedouros próximos; sendo que duas localizavam-se na extremidade oposta da terceira.

O único acesso entre as mesmas era o imenso corredor da escola, passando por todas as salas de aula, sala de materiais, direção, secretaria, lanchonete, banheiros, bebedouros, etc.

Das três quadras, entretanto, uma encontrava-se em estado extremamente precário – inutilizável (buracos, piso solto, pedregulhos), sem postes, traves ou tabelas conforme relatado pelos professores entrevistados (p1 e p3) e constatado durante as observações e participações nas aulas.

Interessante pontuar que, nessa escola (p1), quando alunos ou mesmo os professores precisavam por um motivo ou outro deslocar-se da quadra até a sala de materiais ou mesmo ao banheiro ou bebedouro, tinham que constantemente abrir e fechar o cadeado do portão de acesso àquele corredor supracitado.

Porém, na visão da direção, isto era um incômodo para as outras turmas que estavam em sala de aula, devendo o trânsito pelo corredor ser evitado, já que o “barulho” das aulas de educação física era inevitável.

Outro fato observado, em duas das escolas visitadas, foi a ocorrência de aulas simultâneas; tendo professores e alunos (quando havia mais de uma turma em aula) que dividir o espaço da(s) quadra(s).

Durante as observações, somente o professor (p1) utilizou-se de “outros espaços” para desenvolver o conteúdo da sua aula. Porém, como não são espaços convencionais principalmente para os alunos, nos dois casos as aulas acabavam sendo prejudicadas.

### 5.1.2. Histórico de vida e formação profissional

A intenção, ao abordar o histórico de vida e a formação profissional dos professores, constituiu-se na tentativa de construir um referencial que resgatasse o contexto e as condições que levaram aqueles sujeitos ao lugar social (escola) onde suas práticas e discursos se produziam.

Foram entrevistados cinco professores de educação física, sendo três mulheres e dois homens, com idade variando entre 27 e 53 anos. Ainda no mesmo período, seis aulas de cada um dos professores foram observadas, de modo participativo ou não, tendo sido registradas posteriormente numa espécie de diário de campo.

Todos os professores eram licenciados. Formaram-se em faculdades ou universidades do Estado de São Paulo, no final das décadas de 1970 e 1990. Apenas um professor graduou-se inicialmente bacharel tendo logo após, efetuado complementação (licenciatura) na mesma universidade. Curiosamente, os dois professores formados no final da década de noventa, século passado (G2), cursaram universidades públicas. Já todos os formados no final da década de setenta - século passado, componentes do (G1), concluíram seus estudos em faculdades particulares.

Provavelmente este fato possa ser explicado e estar relacionado com a reforma universitária ocorrida em 1969 no país. A mesma pretendia consolidar um modelo universitário baseado na pesquisa e na pós-graduação, entretanto, a pretendida reforma possibilitou, entre outros aspectos, a expansão do ensino no setor privado.

Dos três entrevistados do (G1), apenas uma professora relatou ter cursado pós-graduação (lato-sensu) – voleibol. Quanto aos dois professores do (G2), a professora especializou-se em educação física pré-escolar e tem pretensões de ingressar num curso de mestrado. Já o outro professor, além de ter cursado tanto a licenciatura quanto o bacharelado em educação física, atualmente é aluno regular de um curso de pós-graduação, nível de mestrado, numa universidade pública, na linha de pesquisa educação física escolar.

Os cinco professores são efetivos da rede pública estadual. Os pertencentes ao (G2) passaram no último concurso realizado pelo governo do Estado de São Paulo,

tendo assumido as aulas no início do ano de 2000. Quanto aos do (G1), estes já lecionam nas escolas do Estado num período compreendido entre 13 e 24 anos.

Inicialmente, em cada uma das entrevistas, foi solicitado aos professores que relatassem as brincadeiras e práticas corporais que realizaram na infância e adolescência.

Com esta pergunta e outras no decorrer da entrevista, a intenção foi identificar se os professores retratariam atividades que refletiriam desde a escolha profissional, passando pelo relacionar-se com o corpo, até a atual prática pedagógica.

Tanto os professores do (G1) quanto os do (G2) relataram, com certo entusiasmo, vivências de diversas brincadeiras de rua – com exceção de uma professora pertencente ao (G1) – e/ou esportivas durante a infância e adolescência.

Retratam uma época repleta de possibilidades corporais, desde brincadeiras infantis e movimentos espontâneos ao ar livre, até a prática de uma ou várias modalidades esportivas.

*Minha mãe não permitia que a gente saísse pra brincar na rua. Então, eu comecei fazer alguma atividade assim, quando eu fui pro ginásio. A gente brincava sim, de amarelinha... só o que dava prá fazer num espaço pequeno, no quintal. Brincava de boneca, brincava de cabaninha. Nada assim, que usasse muito o físico. Daí eu comecei a frequentar clube. Então, fazia natação e jogava bola. Na adolescência, de 14 pra cima. Voleibol, basquete, essas coisas que faz num clube. Adorava. Era uma daquelas que não saía da quadra. Até uns 18/19 anos. (p2)*

*Atletismo, natação, futebol, ciclismo. Interesse próprio. Gostava. (...) corridas, futebol, não sei... é muito. Natação em rios. (p1)*

*Brincadeiras de rua mesmo, que era peteca, pula corda, bolinha de gude... Brincavam meninos e meninas. A minha infância foi mesmo brincadeira de rua. Até uns 12 fazia isso. A bolinha de gude mesmo, parei por causa do meu pai. Daí a gente jogava queimada, outros tipos de atividade, né. Na escola também, eu era líder da equipe de queimada, de bola ao alto. (p3)*

*Ah, eu brinquei muito na rua. Brincava tipo, mãe da rua, queimada, pega-pega, polícia e ladrão, pula-pauzinho, futebol, golzinho. Grupo só de meninos. Com 14, eu comecei a jogar volei. Aí, eu vinha mais pro ginásio. Comecei a treinar volei, volei, volei. A semana toda. Não perdia um. (p4)*

*(...) vôlei, queimada, futebol, amarelinha, mãe de rua, essas brincadeiras. Brincava todo mundo junto, meninos e meninas. Cinco anos eu já fazia ginástica olímpica, natação, voleibol, basquete. Todos os esportes. Todo dia. Acho que eram três vezes por dia. Mas assim, não era tudo junto. Primeiro eu comecei, eu acho que com ginástica olímpica. Depois que veio a natação. Daí eu já não tava na ginástica olímpica. Depois que veio o vôlei. Depois o basquete. Sempre por interesse meu mesmo. Que eu sempre fui magrinha, né. Então, tudo quanto era esporte, assim, corrida, eu era boa. Mas quando eu tinha, acho que uns 14 anos, eu fui pra aeróbica, ginástica. Mais a parte estética. (p5)*

Em seguida, solicitei que falassem sobre suas aulas de educação física, destacando suas atitudes e as dos “antigos” professores de educação física, bem como os conteúdos abordados naquelas.

Relatando sua trajetória de vida, a maioria dos professores (G1 e G2) ressaltou afinidade e gosto pelas aulas de educação física ao ingressarem na vida escolar. Gostavam e participavam assiduamente das mesmas, assim com os demais alunos.

Quanto às atitudes dos “antigos” professores, pontuam categoricamente uma disciplina baseada na rigidez com que as aulas aconteciam – nenhum aluno deixava de realizar as atividades propostas pelos professores ou discutia a finalidade das mesmas.

*Diariamente, não. Era todo dia. Eu que forçava. Tinha duas vezes por semana, eu vinha de 2ª a 6ª. (...) A gente ia jogar aqui, jogar lá. (...) As aulas eram fora do horário. Todos vinham. Todos participavam. (...) Todos faziam. Independente da aula. Ninguém discutia sobre as aulas. Você não discutia com o professor. (...) ninguém falava nada. Ninguém abria a boca. (p1)*

*Eram excelentes! (...) Gostava. Participava. Era daquelas persistentes, nem que não soubesse fazer direito mas eu estava lá fazendo. Você ficava em fila. (...) E os alunos de boca fechada, faziam o que ela mandava (professora). (...) Não, ninguém questionava nada. (p2)*

*(...) eu participava sim, todas as aulas. Sempre gostei de educação física. Adorava. (...) Eu queria jogar. (...) no meu tempo, aí se reclamasse! Não podia reclamar não. (...) não abria a boca, você tinha que fazer. (p3)*

*Nunca fui craque de nada mas fazia tudo.(...) Todo mundo participava. Até porque a conversa era outra.(...) não tinha eu não vou fazer. (...) Na verdade não existia, não tinha espaço pra discussão. A gente vinha pra prática, vinha pra aula. (p4)*

*Ía também na educação física. Eu sempre gostei. (...) Não tinha aluno que não participasse. Todos participavam. Apesar de ser atleta, né, sempre... Nunca questioneei as aulas, sempre participei. (p5)*

Observou-se que durante toda a fase das entrevistas somente um professor teve algum tipo de consideração sobre o contexto histórico do país até 1984. A aparente descontextualização que se apresentou pode ser vista como efeito ideológico de um período autoritário que buscou instituir sentidos únicos e verdadeiros socialmente, inclusive em relação às aulas de educação física escolar. E que pelo recorte discursivo de um dos professores (p4) do (G2), deixou resquícios mesmo após a redemocratização ocorrida no país.

Das brincadeiras de rua ou atividades esportivas à participação nas aulas de educação física, o esporte manifestou-se majoritariamente na vida daqueles futuros professores adolescentes; seja na escola, como integrante das equipes da própria ou da cidade, treinando e/ou competindo, quer como praticantes, na própria escola, no clube, em casa ou na rua.

Dos professores, dois, um de cada grupo, relataram que suas aulas eram mistas; no entanto, as “atividades” eram separadas – meninos num canto e meninas noutro. Já os demais, nunca tiveram aulas mistas.

Descreveram assim os conteúdos das suas aulas de educação física:

*Em geral... todos (esportes). Futebol, basquete, vôlei, (...) atletismo. Tinha... tinha ginástica. Era no início da aula. (p1)*

*Eu tive atletismo, eu tive vôlei, basquete, dança, ginástica olímpica. Eu tive handebol. Futebol naquela época não se ensinava porque separava, educação física das meninas e dos meninos. Era separado. Sempre foi. Eles tinham ginástica masculina e a gente tinha ginástica rítmica. (p2)*

*Futebol de um lado, ou basquete. A gente (meninas) era mais... ginástica e voleibol. Era o que a gente mais fazia. Eu era super magrinha. Então, era veloz. Atletismo eu era ótima, viu. (p3)*

*Era sempre futebol, na verdade. Sempre futebol. As vezes, vôlei. (...) O esquema era jogar. E aqui no (colegial) foi só futebol. Algumas vezes, uma aula de basquete. Sempre esporte. (p4)*

*Era uma educação física esportiva (aulas). Não tinha assim, nada de diferente. Era basquete, vôlei. Basquete e vôlei, só. (p5)*

Pontuaram contudo, principalmente os do G1, que as aulas eram “pesadas”, exigiam fisicamente, que os próprios alunos e alguns professores discriminavam os menos habilidosos e que os professores geralmente eram enérgicos e rígidos, conforme mencionado anteriormente, denotando um certo estilo militarizado e mesmo autoritário, conforme os recortes abaixo:

*(...) rigidez, disciplina, muito preparo físico. Condicionamento, condicionamento físico mesmo, pesado. Desde os 12 até... Pra mim foi da 5ª série até 8ª. Depois começou a amenizar um pouquinho mas de 5ª, 6ª, 7ª... era bem pesado. (p1)*

*Ela ensinava tudo. Sabe, nos mínimos detalhes pra gente aprender certo pra poder fazer certo. E ela ensinava todos os tipos de esportes, não ensinava um só. Naquela época era estilo militar. (...) tinha muita discriminação. Os mais baixinhos, os mais gordinhos... Não se integravam. Então, tinha sempre aquelas que ficavam de fora. (p2)*

*(...) meio militar mesmo, na base do grito. Era a educação física assim, aquela educação física pesada. Ia estudar o esporte. O aluno tinha que ser bom e tinha que jogar. Então, a gente era colocado de lado. Realmente, quantas vezes, não sabia jogar alguma coisa. Era encostadinho prá outro tipo de coisa. Não existia também aquela turma de treinamento que nem agora tem nas escolas. (...) então, existia uma seleção. (Professores) incentivavam os melhores. (...) era linha dura mesmo! (p3)*

*A gente vinha prá prática, vinha prá aula. Entra todo mundo. Coluna. Senta. Aí, chamada. Em pé. Saindo pela coluna da esquerda. Eu lembro das palavras. (...) três voltas na quadra. Daí... se alguém... seis! Então, ia aumentando. (p4)*

Observa-se que as expressões “meio militar mesmo, na base do grito”, “naquela época era estilo militar”, “todos esportes”, “era uma educação física esportiva” constituem unidades significativas presentes em todos os discursos. As mesmas condensam uma representação de educação física escolar balizada pelo conteúdo esportivo, preconizando rendimento e aptidão física.

Conforme evidenciado por Betti (1991); Bracht (1992, 1999) e Gebara (1993), entre as décadas de 1960 e 1980, o esporte crescentemente tornou-se conteúdo praticamente hegemônico da educação física escolar; tendo sido respaldado, entre outros aspectos, no ambiente educacional, pelo seu “discurso pedagógico” e valor educativo na consolidação de “valores morais e culturais”.

Já as expressões “o aluno tinha que ser bom e tinha que jogar” e “(...) tinha muita discriminação. Os mais baixinhos, os mais gordinhos...” refletem a constatação verificada, em estudos já citados (BORGES, 1997; DAOLIO, 1992; MOREIRA, 1995; STACIARINI e AYOUB, 2000), da quase constante exclusão daqueles que não se enquadram ou não apresentam as “características adequadas e necessárias” ao conteúdo desenvolvido na aula de educação física. Conteúdo este, geralmente imposto de fora para dentro, por regulamentações e paradigmas externos aos alunos e aos próprios professores.

Todavia, as atividades corporais e esportivas realizadas durante a infância e juventude, fora e dentro da escola, contribuíram significativamente na escolha da profissão pelos professores entrevistados. Somente uma professora (G1) a relacionou em função do custo financeiro mais acessível.

É interessante destacar que alguns professores pensaram em outras áreas, como exatas, ou ainda direito e mesmo biologia. No entanto, optaram pela educação física basicamente em função do apreço pelo esporte e do apoio de familiares ou amigos.

*Porque era o mais acessível monetariamente pra mim. Apesar de eu gostar... (...) teve o incentivo assim, da família, porque eu tive duas irmãs que eram atletas. (p2)*

*Desde os 5 anos só com uma bola no pé. Correndo, nadando, daí a influência... Aumentou na escola. (...) desde pequeno (eu) já gostava de esportes. (p1)*

*Eu queria formar atletas. Mas eu pensei que fosse totalmente diferente. (...) eu procurei porque eu era atleta, estava no esporte. (p4)*

*Alguém me incentivou (uma amiga). Eu sempre gostei de esporte, por que não fazer? (p3)*

*Então, pelo meu corpo assim, por tudo que eu fiz, eu achava... todo mundo falava, faz educação física. Eu sempre gostei de esporte. (...) Não sabia direito o que eu queria mas eu sempre tive uma tendência, assim, esportiva, muito grande. Então, acho que foi... juntou. (p5)*

No caso dos professores que participaram do estudo, seu direito de livre escolha da profissão, exceto (p2), incide na própria construção do funcionamento discursivo – marca linguística eu – produzindo um efeito de sentido de que se consideram determinantes de sua escolha profissional.

Este efeito de sentido aparece nos recortes discursivos dos professores de ambos os grupos como um continuum, onde as unidades significativas “*gostava de esporte*”, “*estava no esporte*” revelam-se como um prolongamento das vivências corporais ou práticas desportivas da adolescência, dentro e fora da escola. Percebem assim a educação física e o próprio curso vinculado diretamente ao esporte conforme detectado por Bracht (1992).

Observa-se ainda, que o elemento corpo aparece muito forte no discurso de uma das professoras (p5), constituindo-se numa certa concepção sobre a estética do corpo. Conforme seus relatos, desde sua infância, acentuando-se na adolescência, a preocupação notória com o sentido estético pôde ser identificada. Em parte, este mesmo sentido também já havia sido detectado na fala de uma das professoras (p3) ao retratar sua trajetória de vida.

Configura-se assim, um certo deslocamento do sentido do esporte em relação ao curso de educação física. Esse deslocamento nos remete ao pensamento de Orlandi (1996) ao considerar que não nos apropriamos da linguagem num movimento individual mas sim social; ou seja, podemos tanto retomar sentidos preexistentes como incorporar formas de expressão socialmente aceitas ou desejáveis.

Pode-se dizer que no final dos anos 80 e início dos anos 90, do século passado, os discursos sobre o corpo acentuaram-se sobremaneira em múltiplos caminhos, nos auxiliando a compreender que diferentes crenças, mitos e ideologias sedimentam-se paulatinamente; apontando para diversificadas interferências culturais produtoras de novas representações sociais. Significa dizer ainda que, seja tratando-se de um mesmo momento histórico, ou da transição de um período para outro, vários sentidos circulam na sociedade.

Principalmente para a professora (p5), as relações estabelecidas com o curso de graduação apontam para a valorização do sentido estético do corpo, projetando aspirações de trabalhar com a ginástica de academia ou mesmo olímpica, e muito sutilmente no meio escolar ou com o esporte de modo geral.

Um fato interessante é que nos discursos de dois professores não aparecem evidências de que a ação como professores de educação física na escola pudesse ser o motivo de suas escolhas profissionais.

*Nem sabia o que era licenciatura. Ah, eu sabia que era prá dá aula, né. Mas assim, não me toquei. (...) Educação física... eu sempre tive um corpo assim, sabe, muito, muita ginástica. Sempre fiz muita coisa. (p5)*

*(...) a minha intenção não era nem... nem de dá aula. Era de ter um curso. Um curso superior se eu precisasse trabalhar... (p2)*

Na faculdade, na posição de alunos, as expectativas dos professores, de ambos os grupos, foram em parte ampliadas mas também reforçadas durante o curso. Ampliadas na medida que tiveram acesso a conhecimentos e discussões inesperadas quanto à educação, ou à pedagogia, ou à educação somática, entre outras. E reforçadas quanto ao conhecimento específico da educação física quando se refere aos diferentes esportes; ainda que a grade curricular dos professores do (G2) tenha possibilitado o conhecimento de novas abordagens em relação aos mesmos.

*Eu esperava que fosse bem mais esportivo e adorei que não foi. (p5)*

*Eu tava totalmente dentro do contexto do treinamento. Eu fui pra faculdade pensando nisso. (...) Vou lá aprender as táticas, as técnicas, pra depois tá montando um grupo meu. (...) E aí, trombei com uma outra coisa! Porque nesses primeiros dois anos, do núcleo comum, já surgem algumas discussões novas. (...) Não. Não pensava em dar aula na escola. (...) Eu fui com tudo voltado pro esporte. (p4)*

*Eu pensei que seria um pouquinho mais rígido. Em conteúdo, em... fisicamente. (...) Conteúdos práticos e teóricos. Principalmente teóricos. (p1)*

*(...) que era bastante difícil. Que tinha matérias que você ia ter que se empenhar (teóricas e práticas). (p2)*

Na posição de professores, todos estabeleceram uma dimensão comparativa do que aprenderam no curso de graduação com o cotidiano pedagógico.

Para os dois professores do (G2) e um do (G1), essa analogia apresenta-se com sentido de denúncia, onde o ambiente escolar revelou-se como espaço de confrontos e

conflitos no início e/ou decorrer da prática pedagógica. A escola mostrou-se como uma outra realidade que tiveram que aprender a lidar fora dos muros da faculdade ou universidade. Uma realidade que apresentou-se (e apresenta-se) com um desafio, denunciando a desestabilização dos paradigmas do conhecimento em geral e dos específicos da educação física recebidos durante a formação acadêmica.

Especificamente para o professor do (G1), formado no final da década de 1970, a crítica à sua formação profissional relaciona-se ao despreparo que vivenciou ao término do curso para ministrar aulas. Mencionou que aprendeu a executar os fundamentos e técnicas desportivas mas que não houve aplicabilidade no ambiente escolar. Citou ainda, a falta de estágios e o excesso de conhecimentos práticos.

*Era mais esportes a parte prática. Eu acho que deveriam ter cobrado mais! Parte... faltou teoria. Quanto a parte de fora (prática), era puxado. (...) Teve um estágio. De novo, atletismo. Mas na escola... não. (...) Você chega numa escola de 2º grau... daí fica apertado. Daí vai aprender! Aprendi na marra. (p1)*

O esporte, como elemento simbólico, não apenas para este professor como para os demais, passa ser visto, de certa forma, contraditoriamente. O contexto sócio-educacional apresenta-se articulado a múltiplos desafios e olhares, os quais muitas vezes não são devidamente explorados pelos cursos de formação profissional em educação física; não tendo o conhecimento específico dos esportes e o conhecimento em geral (quase sempre desarticulado), sido capazes de prepará-los para aquele contexto.

Já para os dois professores do (G2), suas críticas referem-se também ao certo despreparo para enfrentarem e principalmente atuarem no cotidiano escolar, muitas vezes gerenciado por políticas públicas descomprometidas com a realidade da própria instituição e desconhecedoras das novas propostas de trabalho com os alunos.

Embora tenham realizado os estágios supervisionados obrigatórios, passando por projetos de extensão existentes nas universidades e até vivenciado tanto novas abordagens pedagógicas como somáticas, sentiram-se inseguros e sem respaldo da direção ou coordenações das instituições que lecionavam ao buscar implementar prática diferenciadas das tradicionais na educação física.

*(...) a gente fica ouvindo e imaginando a prática dentro da faculdade... É muito mais difícil colocar em prática as propostas que a gente discute lá. (...) a gente não tá muito preparado pra argumentar, pra discussão. Fala-se (faculdade) que na escola você deve trabalhar assim! Como se você chegasse na escola, fizesse assim e fosse acontecer. (...) Esse preparar! Pra esse tipo de impacto, saber que é política mesmo. É um jogo de... mudar opiniões. (...) A prática de ensino não dá conta. Não dá porque é uma situação esporádica. (...) Na verdade, acho que falta a universidade ir pra dentro da escola, saber o que tá acontecendo. (...) Só as grandes teorias não são suficientes. (...) Acho que discutir mais essa questão de, dessa mudança, seria muito importante. (...) São pouquíssimos os que estão tentando discutir, mudar alguma coisa, fazer alguma diferença aqui dentro (escola/quadra). (p5)*

O final dos anos 80 e início dos anos 90, do século passado, também apontam para um novo paradigma da ciência na relação do homem com a natureza e consigo mesmo. A revalorização do busca do prazer e do equilíbrio holístico, como atividades integradoras e formativas, não parece ter sido apenas fruto da redescoberta ocidental das necessidades mais sutis, mais interiores do homem. Parece haver também uma reordenação das demandas capitalistas, buscando outras formas de consumo e produção; já que atualmente descobrimos que somos capaz de produzir muito mais miséria e devastação do que riqueza, conservação da natureza e bem-estar social.

Portanto, se a própria ciência está reformulando seus paradigmas diante dos pressupostos da modernidade, nós, professores de educação física, interventores também na sociedade, devemos passar da pura reflexão à ação. Repensar, reavaliar nossas atitudes e estarmos abertos às diversas possibilidades existentes de atuação pedagógica e somática no ambiente escolar; no entanto, sem ignorar o constante apelo dos modismos de cada época.

### **5.1.3. As aulas de educação física e a atuação profissional**

Na primeira escola visitada (e1) - foto 1 - até o ano de 1999, as aulas de educação física eram ministradas no período das outras disciplinas. Porém, no início do ano de 2000, um questionário formulado pela diretoria da escola foi distribuído entre os

alunos na intenção de verificar se os mesmos gostariam que aquelas passassem a ser por modalidades.

Tendo a maioria dos alunos concordado, ainda que muitas das suas sugestões (capoeira, tênis de mesa, natação, skate, etc) não tivessem sido aceitas pela direção, as aulas de educação física a partir daquele ano passaram a ser ministradas por modalidades; entre as quais: basquetebol, voleibol, handebol, futsal e dança.

As aulas assim, sofreram tanto alteração quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos (certo direcionamento) quanto ao horário (conforme decisão da direção da escola em virtude da preferência dos alunos pelas modalidades).

Como as demais disciplinas das turmas do ensino médio regular eram lecionadas no período matutino, as aulas de educação física passaram a acontecer no período contrário das outras disciplinas. Assim, cada aluno, conforme escolha própria, passou a frequentar as aulas, no período vespertino, de acordo com a modalidade escolhida, geralmente esportiva.

*O adolescente ia pra trabalhar numa modalidade, uma coisa que ele escolheu. Que isso não fui eu que montei. (...) Aconteceu isso porque o diretor impôs... (p3).*

Embora vários alunos tivessem demonstrado interesse nos questionários pela dança, conforme relatado por (p3), somente uma turma tinha sido formada; sendo praticamente feminina, com exceção da presença de um único rapaz no grupo.

Este certo direcionamento dos conteúdos das aulas (por modalidade) acabou ocasionando, entre outros aspectos, divisões por sexo de quase todas as aulas de educação física do ensino médio nesta escola (e1) – tendo em vista que anteriormente as aulas eram mistas. As turmas passaram a ser quase que exclusivamente femininas ou masculinas, salvo raras exceções como uma turma de voleibol observada.

Ainda, com o redimensionamento dos conteúdos das aulas, esperava-se maior entusiasmo e participação dos alunos. Entretanto, tais expectativas não estavam concretizando-se.

Geralmente, poucos alunos acabavam voltando para as aulas de educação física (incluindo aqueles que chegavam atrasados e os que não estavam adequadamente

vestidos). E quando a maioria comparecia, muitos não ‘queriam jogar’ ou realizar as atividades propostas, conforme evidencia por um dos professores. Ao invés, ficavam sentados conversando (preferiam, segundo eles próprios) ou logo após a chamada, acabavam indo embora “fortuitamente”.

*“A realidade é esta mesmo (aulas)” (p1).*

A foto abaixo ressalta a fala do professor quanto a falta de "participação" dos alunos durante as aulas de educação física.



FOTO 7

Escola visitada durante fase de coleta de dados

Já aqueles que se dispunham a “participar das aulas”, geralmente organizavam-se sozinhos (formação dos grupos; montagem do material; término da atividade; etc) após algumas solicitações dos professores (p1 e p3).

Embora o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas estivesse previamente determinado, pela própria escolha do aluno no início do ano letivo, bem como pelo planejamento efetuado pelo professor para aquela modalidade – exemplo voleibol – raramente o trabalho tinha sequência ou perdurava do início ao fim das mesmas.

Por vezes, iniciava-se o conteúdo esportivo, ainda o voleibol – com todo grupo de alunos presentes ou somente alguns. Por no máximo meia hora, o mesmo era jogado.

Após, outra modalidade entrava em cena, passando a ser jogada pelos mesmos alunos ou por aqueles que até então não tinham “participado”.

Os próprios professores afirmam não compreenderem os motivos da falta de interesse dos alunos pelas atividades e/ou conteúdos que eles mesmos escolheram para participarem.

*Não cheguei a conclusão do vazio aí (quadra). De alguns, meia dúzia, chegarem aqui e não quererem saber de nada. (...) Acho que falta mais, não sei, mais estímulo, mais... abrir mais as modalidades (opções). Que os alunos tão bitolados numa coisa. Se você for impor certas coisas diferentes eles não vão aceitar. (p1)*

Porém, quase nenhuma orientação específica acontecia por parte dos professores. Ou seja, os alunos que sabiam jogar, jogavam. E os que não sabiam ou não queriam, não jogavam. E também, raras iniciativas aconteciam por parte dos professores quanto a exploração de outros conteúdos ou atividades durante as aulas.

Numa das observações entretanto, presenciei o incentivo e auxílio do professor (p1) à uma das alunas. Todavia, a desmotivação de ambas as partes mostrou-se maior do que a tentativa de “resgate” daquela aluna para atividade e mesmo de “democratização” do conteúdo esportivo abordado durante a aula.

Este mesmo professor realizou ainda algumas tentativas com os alunos de trabalhar atividades como corridas e outras modalidades do atletismo. Porém, segundo ele, sob protestos dos alunos.

*(...) aqui se eu coloco pra correr na grama, reclamam. Imagina se eu colocar pra correr na rua, dá uma volta no quarteirão! (...) Eu acho que falta mais, não sei, não só prática, mas falta mais teoria. E eles não aceitam teoria. (p1)*

Após concretização de todas as observações (participantes e não participantes), bem como a entrevista com os dois professores (p1 e p3) desta escola, ao que parece, havia um certo “pacto” estabelecido entre professores e alunos. Ou seja, as atitudes, tanto dos professores quanto dos alunos, demonstravam “acomodação” com a situação instaurada. Diante dos alunos que chegavam para as aulas, quando chegavam, fossem

para “participar” das aulas ou para conversar com os colegas, os professores quase sempre mantinham-se indiferentes, principalmente (p3).

Já a segunda escola (e2), de acordo com a professora entrevistada (p2), a partir do ano de 2001 também adotaria a “estratégia” verificada na (e1) em relação ao período das aulas de educação física. Em virtude, fundamentalmente, da diminuição da carga horária daquelas, já ocorrida no início do ano de 2000.

Para os primeiros e segundos anos do ensino médio houve redução de 3 para 2 aulas. E para os terceiros anos, redução de 2 para 1 aula. Caso as aulas continuassem no mesmo período das outras disciplinas, a redução poderia ser mais drástica ainda.

Assim, numa das últimas reuniões do conselho de classe daquela escola (e2) no ano de 2000, conforme decisão proferida pela direção do colégio e acatada pelos professores de educação física, estes concordaram na troca do horário das aulas de educação física; ou seja, para o período contrário às demais disciplinas. Senão, as aulas poderiam deixar de existir para as turmas dos terceiros anos e passar somente para uma no caso dos primeiros e segundos anos.

Embora alguns segmentos governamentais mostrem-se interessados no aumento do número de aulas de educação física de modo geral, muitos são os entraves para que uma mudança efetiva ocorra. Desde por parte da direção, em algumas escolas, até a falta de importância ou descaso atribuída às aulas de educação física pelos próprios alunos.

Em parte, devido a uma concepção de inclusão das aulas de educação física, na educação básica, restrita à “necessidade de extravazamento, dispêndio de energia e agressividade” dos alunos ou então à presença e desempenho significativo das escolas nos Jogos Escolares promovidos pelas órgãos administrativos de ensino.

Entretanto, não podemos dispensar a possibilidade do aumento do número de aulas, devendo sobretudo justificá-lo em função das possibilidades de intervenção da educação física no contexto escolar (pedagógicas, filosóficas, sociais, culturais, relacionais, formativas, somáticas, interdisciplinares, lúdicas, entre outras) com relação ao corpo, ao movimento corporal e à corporeidade.

No entanto, na terceira escola (e3), as aulas de educação física, desde que o professor entrevistado (p4) ainda era estudante da mesma, sempre foram no período contrário das outras disciplinas e as turmas divididas por sexo. Somente após sua efetivação na escola, algumas poucas aulas, duas ou três quando muito, tornaram-se

mistas. No entanto, sob constantes protestos e resistências dos alunos, pais e da própria direção da escola.

*Eu consigo parcialmente trabalhar com o que eu pretendo no ensino médio. (...) com as turmas femininas e mistas eu consigo colocar algumas propostas... (...) Como você assistiu outro dia, tem turma que vem jogar bola. (...) tem turma que não tem aula. (p4)*

Quanto à quarta escola (e4), as aulas de educação física faziam parte do horário regular da escola. Fato que tornava as aulas mistas. Por vezes, contudo, durante as observações e participações, a formação de grupos masculinos e femininos durante as aulas denotava certa tendência da divisão da turma por sexo, mesmo as aulas acontecendo no período normal das outras disciplinas.

A partir das observações realizadas nas escolas, a tendência parece ser a de que as aulas de educação física deixem de fazer parte do período regular da escola; fato que provavelmente ocasione a formação exclusiva de turmas masculinas ou femininas.

As aulas de educação física em todas as escolas tinham duração de 50 minutos cada, sendo duas aulas por semana para os primeiros e segundos anos e somente uma para o terceiro – exceção verificada na (e4). Nesta escola, as turmas dos terceiros anos não tinham aulas de educação física.

Segundo a professora entrevistada (p5), este fato devia-se à necessidade – argumentada e defendida pela direção e até mesmo pelos próprios alunos – de preparação para o vestibular. O mesmo poderia vir a acontecer na (e1) a partir do ano de 2001, quando seriam formadas as primeiras turmas do terceiro ano do ensino médio, pois os professores entrevistados (p1 e p3) não souberam informar como ficariam as aulas daqueles turmas.

Tanto nas escolas (e1) como (e3), as aulas eram duplas e aconteciam no período contrário das outras disciplinas. Os alunos desse modo, deslocavam-se até a escola somente um único dia para as aulas de educação física.

Na escola (e1), muitas vezes, a maioria chegava atrasada ou faltava – fato marcante e constante. Faltas estas que poderiam/eram abonadas no final do ano com a entrega de um trabalho escrito solicitado pelo professor com aval da direção. O mesmo foi constatado também nas outras três escolas.

Já na (e2), embora as aulas ainda no ano de 2000 estivessem acontecendo no período normal das outras disciplinas, a partir de 2001 também passariam para o período contrário, conforme mencionado anteriormente. Aquelas eram duplas tanto para os primeiros como para os segundos anos.

Por fim, na (e4), embora as turmas de primeiro e segundo anos também tivessem duas aulas por semana, estas não eram duplas. Duas vezes por semana, cada turma descia para a quadra vizinha à escola, emprestada junto a Prefeitura, para as aulas de educação física.

De modo geral, a prática esportiva aparece tanto nos discursos do (G1) quanto do (G2) como escolha quase que prioritária de suas ações pedagógicas; seja em virtude do planejamento efetuado para o ano letivo, seja por decisão arbitrária da direção da escola, ou ainda por escolha dos próprios alunos.

*(...) seria mais, eh, desenvolvimento esportivo mesmo. (p5)*

*De esportes. Durante o ano todo. (p3)*

*Todos. Basquete, volei... uma corridinha... tentando conseguir um salto em altura. (p1)*

*(...) a maior parte é esporte. Esporte coletivo. Basquete, volei, handebol, futebol. (p2)*

Porém, um dos professores (p4), pertencente ao (G2), procura desenvolver efetivamente, tendo em vista as observações realizadas, além do conteúdo esportivo tradicional, as propostas de trabalho apresentadas e as atividades e conteúdos vivenciados durante sua graduação.

*Não se trata de tá passando o que eu quero nem só o que eles querem, tal. Na minha formação, me ensinaram, me passaram que a gente teria que tá discutindo esses vários conteúdos. (...) Eu vi também outras formas de tá passando esses conteúdos. (...) Vamos trabalhar com esporte. Mas de outra forma. (...) Então, no mínimo, eu quero tentar mostrar pra eles outra coisa que eles não conhecem. (p4)*

A educação física escolar assim, nessa visão, representa até certo ponto, um “ideal” acrescido à prática pedagógica desse professor. Pelo seu discurso, identifica-se a tentativa de promover um processo sem certezas definidas ou definitivas, onde o fazer, o sentir e o refletir são trabalhados com inúmeras dificuldades no dia-a-dia.

Esses encaminhamentos são vistos pelos autores revisados, como formas alternativas e viáveis de superação da visão mecanicista e reducionista das práticas corporais e do entendimento de corporeidade.

Pode-se observar que na posição dos professores entrevistados, o ambiente escolar, como espaço de trabalho, configura-se basicamente em função das significações atribuídas às suas trajetórias de vida pessoal, incluindo desde suas vivências esportivas ou não, passando pela formação profissional, até às repercussões particulares que esses acontecimentos exerceram sobre eles.

Apreende-se então, que aquele espaço social onde suas práticas pedagógicas concretizam-se, encontra-se permeado de sentidos contraditórios; refletindo a rede de inter-relações históricas, culturais e ideológicas da nossa sociedade.

## **5.2. Desvelando sentidos...**

### **5.2.1. Corpo/corporeidade: sentidos e relações com a educação física escolar**

O corpo, conforme já abordado, expressa a história acumulada de uma cultura ou sociedade. História esta, marcada por convenções, hábitos, simbolismos e atitudes, entre outros aspectos, desencadeadores das concepções desenvolvidas por cada pessoa a respeito da sua corporeidade.

Compreende-se assim, que a própria idéia de corporeidade, bem como a noção de corpo, constitui-se enquanto construção social. Portanto, um trabalho com o corpo, na área da educação física escolar ou não, que se voltasse somente para a dimensão biológica que este corpo indubitavelmente possui, estaria desconsiderando que esta constituição orgânica pode expressar, em termos de sentido, diferentes entendimentos do que seja corporeidade.

Tendo sido o objetivo deste trabalho justamente investigar o processo de construção dos sentidos de corporeidade dos professores de educação física em relação à sua atuação profissional, procurei analisá-lo em função das trajetórias de vida daqueles, enquanto membros de uma dada sociedade, circunscrita culturalmente; bem como, através da visão de corpo que sustentava sua prática pedagógica.

Pode-se inferir assim, que para ambos os grupos, a educação física escolar é concebida como sendo uma disciplina fundamentalmente importante na dimensão educativa. Reconhecem que, como profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, enfim, com o corpo do outro, vêm diante de si a responsabilidade no ato de educar. Compreendem a educação física ainda, como espaço de comunicação, de diálogo e de aprendizagem, onde os sentidos convergem para a liberdade de expressão.

A noção ou visão de corpo, para o grupo de professores entrevistados aparece implícita na representação que fazem da sua disciplina e da sua função social. Trabalhar com o “corpo do outro” significa sobretudo para o grupo (G2), um compromisso que ultrapassa o ensinamento de puras relações mecânicas dos exercícios ou atividades, bem como o disciplinamento corporal, seja estético e/ou físico; ainda que efetivamente suas práticas não tenham alterado-se complementamente em função das diversas resistências existentes no ambiente escolar. Sendo assim, a visão de corpo para aquele grupo de professores, aponta para o sentido de totalidade da corporeidade.

Quanto ao (G1), o sentido da limitação pode ser identificado. Ou seja, trabalhar com os corpos dos alunos, esteve vinculado desde a sua formação quase que unicamente ao aspecto físico: exercitar, treinar e aperfeiçoar aquele corpo. Importante frisar que para aquele grupo de professores, a educação física constituía-se basicamente como um meio para se chegar aos desportos, estando o “envolvimento pedagógico” voltado para a performance, para o treinamento, para a técnica desportiva.

Provavelmente, os diversos cursos de formação profissional implantados e expandidos no início dos anos 70, século passado, absorveram o discurso e as determinações políticas daquele período, tendo contribuído para uma representação social da educação física caracterizada por aqueles elementos simbólicos.

De modo geral, a formação profissional no Brasil, na área de educação física, esteve e tem sido orientada pelas mais diversas influências: por métodos criados em outros países com hábitos, climas e motivações diferentes dos nossos, sem passar por

nenhum processo de adaptação; por forças hegemônicas (militares, médicas, econômicas, políticas); e, inclusive pelos mais diversos modismos que aparecem todos os dias.

Dessa maneira, a mesma acaba ficando sujeita à inúmeras vertentes e abordagens, sendo bom de um lado, ao permitir uma multivariabilidade de práticas mas perigoso do outro, porque as atividades acabam sendo aplicadas em pequenos ou grandes grupos sem que sejam, muitas vezes, atendidas as características pessoais dos participantes; desencadeando estímulos bastante complexos à construção da corporeidade.

A alienação do corpo, com base na forçada adaptação, no enquadramento às formas padronizadas ou modismos, também tem conferido uma atmosfera marcada pela anulação de possibilidades da experiência corporal singular.

Principalmente adultos, a fim de se autoconservarem, buscam, com os poderes de que a técnica e a tecnologia os muniu, aumentar, diminuir, extrair, implantar, enfim, modificar suas formas corporais; e por vezes, abandonam a possibilidade de excitar a própria constituição. Esquecem-se da fabulosa característica de serem diferentes, esquecem-se de que o corpo é mais que um mero conjunto de articulações, músculos, nervos, ossos.

Imbuídos de um pensar que conhece na medida em que manipula, os homens não ousam desobedecer à ciência, já que seu método tem sido tão eficaz para o “progresso” da humanidade. Já as crianças e adolescentes, ficam a mercê dos simbolismos, das convenções, hábitos e atitudes circulantes no meio social, incluindo-se a escola.

Conforme abordado anteriormente, o esclarecimento, hoje reduzido à figura da ciência, impõe-se enquanto manifestação da verdade; a qual, aliás, está muito mais próxima de um determinismo social corrente do que dos meios que poderiam contribuir para a anulação deste. Certamente não podemos deixar de admitir o progresso, porém é necessário que também admitamos que ele corre na mesma proporção do regresso humano, especialmente naquilo que depende da delicadeza de relações humanas, como a corporeidade e os seus sentidos.

Assim, um dos aspectos negativos das práticas massificadoras, é a impossibilidade das pessoas reconhecerem as informações mais sutis, mais interiores;

sendo às vezes, difíceis de serem demonstradas em público, mesmo que seja num ambiente contextualizado e institucionalizado.

Farah (1995) reconhece tal dificuldade ou até inconveniência de não serem expressos (ou não poderem ser) os lados mais peculiares de cada um, ou simplesmente o que se passa em cada interioridade, impedindo a formação de uma melhor e mais profunda visão do corpo; pois segundo a autora, a “tomada de consciência corporal [...] consiste em resgatar a habilidade natural de aprender as mensagens constantemente enviadas por nosso próprio inconsciente via processos corporais” (p. 64).

Outro aspecto negativo a ser ressaltado, além de impedir o reconhecimento de sentimentos mais profundos, dificultando a formação de uma consciência corporal plena, harmônica e íntegra, está relacionado às práticas desportivas tradicionais. Estas, dependendo da maneira como são desenvolvidas, podem comprometer a edificação da corporeidade tanto de crianças e adolescentes, como do próprio desportista, e mais tarde do futuro profissional que possa vir-a-ser.

Embora nem todos, jovens ou adultos, praticantes ou desportistas, ginastas ou dançarinos, possam contaminar-se com práticas desarticuladoras, faz-se necessário a utilização de experiências que aumentem a nossa sensibilidade, a nossa auto-estima e nos ajudem a atingir a auto-regulação e a auto-organização.

No dizer de Knaster (1996), algumas práticas baseadas no corpo incorporam a “prática da conscientização como forma de aproximar as pessoas das próprias experiências, trazendo-as do distante mundo do intelecto” (p.159). Estas práticas, segundo a autora, baseada nos princípios da meditação, da educação somática e do movimento podem auxiliar o participante a centralizar sua atenção em si próprio e não nas condições externas a si; ou seja, tornar sua coluna ereta, manter sua mente mais aberta.

Esta autora, assim como outros, procura evidenciar que o corpo apresenta complementariedades (força/sensibilidade; tensão/relaxamento; agilidade/precisão; objetividade/subjetividade; entre tantas outras) que devem ser compreendidas e “exploradas” equitativamente. A valoração não deve ser unilateral, mas ao contrário, contemplar as “diferenças” sem excluí-las.

A educação somática<sup>5</sup> assim, ou a questão do toque, por exemplo, entre outros aspectos, devem ser evidenciados e explorados no ambiente escolar; ainda que de forma sutil, em virtude da provável diferenciação da proposta em relação às existentes, e até certo ponto inesperada naquele contexto.

Destaco a experiência realizada por Ferreira (2000), ao propor e desenvolver um trabalho com as práticas corporais alternativas com uma turma do ensino médio público, na cidade de Rio Claro–SP. Segundo a autora, “trabalhos desta natureza podem trazer, principalmente para a escola, grandes avanços sobre o pensar, o sentir e o ser corpo (grifo meu)” (p. 146).

Essas falas demonstram, mesmo incipientemente, o papel e o perfil da corporeidade, formando e sendo formada, pois exatamente com a pele, tudo o que toca também é tocado por ela. Porém, as experiências corporais de cada pessoa e a edificação da corporeidade, estarão intimamente interligadas ao meio sócio-cultural que viveram/vivem.

Nesse sentido, a forma como os professores entrevistados entendem e traduzem a visão de corpo e conseqüente corporeidade, influencia na maneira como ministram a aula de educação física, no delineamento dos conteúdos e objetivos e na postura perante os alunos; constituindo-se assim um processo marcado pelo tipo de experiências corporais vivenciadas ao longo das suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

---

<sup>5</sup> A Educação Somática procura organizar, desorganizar e reorganizar a motilidade e a motricidade humanas, estabelecendo vínculos, principalmente entre a pele, os ossos, os músculos, as vísceras, o tecido conjuntivo, as emoções e o meio-ambiente, utilizando o movimento, a massagem, o relaxamento, o alongamento e as visualizações. Trata-se ainda de um processo de auto-conhecimento e auto-regulação sobre o pensamento, o sentimento e a ação, baseado nos princípios da transdisciplinaridade, da suavidade, da ludicidade, da expressividade, das oposições funcionais, do equilíbrio instável, da propriocepção como fonte do conhecimento, da criatividade, do compartilhamento (LORENZETTO, Luiz Alberto - ementa apresentada, em 2003, ao programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências, UNESP/Rio Claro, área de Pedagogia da Motricidade Humana, requerendo alteração da linha de pesquisa Práticas Corporais Alternativas para Educação Somática).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os sentidos de corporeidade identificados, a partir das observações e entrevistas realizadas com os professores de educação física do ensino médio das escolas públicas estaduais da região de Rio Claro – SP, embora sejam todos sociais, apresentam diferenciações correspondentes a um processo de significação balizado pelas trajetórias de vida pessoal e profissional.

As ações e discursos que caracterizam as trajetórias pessoal e profissional daqueles professores fundam-se em valores, crenças e desejos, porém são fundamentalmente influenciados pelas condições objetivas de suas vidas e pelo contexto social que estão inseridos.

De modo geral, a análise das entrevistas, considerando por vezes as observações efetuadas das aulas de educação física, teve como ponto de partida os temas comuns ou recortes discursivos que apareceram nas enunciações dos professores. Ainda que fossem marcados por algumas diferenças, indicaram relações que apontam para as significações da profissão e os sentidos de corporeidade presentes na fala e ação daqueles atores sociais.

Tendo em vista a inclusão na pesquisa de professores de educação física formados no final da década de noventa a fim de identificar possíveis diferenças em relação à atuação profissional e ao sentido de corporeidade entre professores com distintas formações (formados nos finais das décadas de noventa e setenta, século passado), verificou-se inicialmente, que tanto os professores do (G1) – formados no

final da década de 1970, quanto os do (G2) – formados no final da década de 1990, remeteram seus históricos de vida à vivências desportivas.

Todos relataram uma aproximação com o esporte, quer como atleta em equipes de competição do colégio ou da cidade ou como praticante do esporte informal, recreativo. O esporte, de uma forma ou de outra, sempre esteve presente na vida daqueles professores; quer na infância ou adolescência, fora e dentro da escola, tendo inclusive contribuído para a escolha profissional. Afirmaram ainda, que ao ingressarem na vida escolar, a afeição pela educação física foi imediata. Frequentavam assiduamente as aulas, gostavam e participavam sem questioná-las.

Quase todos os professores entrevistados, de ambos os grupos, desenvolviam assim, nas suas aulas, basicamente o conteúdo esportivo (futebol, voleibol, basquetebol e handebol). Apenas um professor do (G2), conforme verificado durante as observações das aulas, procurou trabalhar efetivamente outros conteúdos como a dança e o alongamento/relaxamento (e não apenas como meros apêndices de algumas aulas).

No entanto, a “resistência” dos alunos, principalmente histórico-cultural, torna-se marcante e muitas vezes, desestimulante para o professor. E ainda, a falta de apoio da direção da escola nas tentativas de aplicação de outros conteúdos.

Corroborando com os resultados obtidos no decorrer deste estudo, Lorenzetto (1994) ao tecer reflexões sobre educação corporal, abordou a temática da importância do professor de educação física basear seu trabalho nas suas próprias vivências e convicções para estabelecer coerência entre sua prática e seu discurso. Destacou porém, a necessidade do profissional estar atento e pronto para uma mudança de conceitos e atitudes quando perceber que isto virá em benefício dos seus alunos, de si próprio e das suas propostas.

No entanto, no quadro que se apresentou nesta pesquisa, parece-me que a continuidade é um fator mais proeminente que a transformação, como demonstraram os recortes destacados no decorrer do trabalho.

De modo geral ainda, os professores criticaram, de um forma ou de outra, sua formação profissional, afirmando que aprenderam principalmente técnicas esportivas; principalmente os do (G1). Embora os do (G2) tenham vivenciado uma formação diferenciada em relação aos do outro grupo, relatam que muitos conhecimentos e

propostas de trabalho veiculados no período de formação não efetivaram-se concretamente na prática; ou seja, restringiram-se à pouquíssimas experiências.

Assim, a atuação profissional dos dois grupos, foi balizada de uma maneira ou de outra, pelo esporte; seja em virtude das vivências esportivas anteriores, da formação profissional, da preferência dos alunos pelo conteúdo esportivo ou ainda, da visão de corpo e do entendimento de corporeidade que possuem. Quando não, todas concomitantemente.

A respeito do tema corporeidade, principalmente os professores do (G1) não conseguiram expressá-lo de maneira muito clara; tendo sido marcante as seguintes expressões: “*uma relação do corpo com a idade*”, “*olha, a gente coloca mais esse problema do corpo quando você tá dando aula para os pequenos (...) Daí você já não se preocupa tanto*”. Para esses professores, o entendimento de corporeidade refere-se basicamente às noções biológicas e físicas ou estéticas do corpo.

Pode-se dizer que no final dos anos 70 e início dos anos 80, século passado, a apologia do esporte, aos poucos, cede espaço para a apologia do corpo. Fato este que nos auxilia a compreender as interferências culturais como produtoras de novas representações e sentidos sociais.

Quanto aos professores do (G2), o entendimento de corporeidade encontra-se melhor articulado ao pensamento dos autores pesquisados na revisão de literatura. Os recortes discursivos “*a percepção do seu corpo e das suas relações*” e “*corporeidade significa auto-conhecimento*” expressam essa articulação. No entanto, a vivência dessa certa compreensão não foi identificada concretamente durante as aulas de educação física.

Embora os professores possuam um determinado entendimento teórico de corporeidade não conseguem vivenciá-la ou efetivá-la na sua atuação profissional quanto às possibilidades e dimensões preconizadas pelos especialistas no assunto, conforme revisão de literatura.

Assim, a forma como os professores entendem e traduzem as noções de corpo, geralmente restrita aos aspectos físico-biológicos, refletem seu entendimento de corporeidade e influenciam na atuação profissional; ou seja, no delineamento dos objetivos e conteúdos, na postura perante os alunos e na forma como utilizam as técnicas corporais na rotina das aulas. Embora os professores do (G2) tenham

expressado uma compreensão além da biológica no tocante à corporeidade, não têm desenvolvido sua prática pedagógica nesse sentido (ou não conseguem).

Em linhas gerais, alguns sentidos de corporeidade permearam de maneira mais evidente este estudo: os sentidos esportivo e estético, ambos os grupos; o sentido da limitação, evidenciado no (G1) e o sentido de totalidade, grupo (G2); conforme enfocado no ítem análise e discussão dos resultados.

Julgo importante frisar porém, que não existe um sentido único de corporeidade e nem tampouco um verdadeiro ou falso. Existe sim, uma multiplicidade de sentidos que se articulam e se processam no âmbito das relações sociais. A sedimentação de alguns sentidos de corporeidade, presentes no imaginário coletivo, é que torna possível que certos sentidos se destaquem mais que outros.

Gostaria de ressaltar que geralmente os professores de educação física são alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica tanto de outras áreas do conhecimento como da própria educação física, que comumente tece críticas isoladas. Com certeza, o papel da crítica é primordial para que haja reflexão e reconhecimento da função social do professor. Entretanto, a partir do momento que o processo em que determinadas representações da educação física constituíram-se socialmente deixa de ser considerado, essas mesmas críticas perdem boa parte da sua contribuição social, por estarem também descontextualizadas.

Cabe então, ao professor de educação física, refletir constantemente sobre sua prática pedagógica, sobre os diversos sentidos, incluindo-se o da corporeidade, que circulam no ambiente escolar e o quanto sua atuação repercute perante os alunos. Pois a aprendizagem acontece no momento em que as informações oferecidas pelo professor se confrontam com o conhecimento prévio do aluno, permitindo o surgimento de novas idéias; de novas práticas, de práticas múltiplas. Aquele deve atuar como mediador do saber numa contínua transformação do conhecimento. Assim, o ato de ensinar deve estar voltado para ação, tendo como alicerce a reflexão, uma vez que também não basta apenas refletirmos sem agirmos.

Devemos então, pensar em compreender e interpretar o corpo, contextualizando-o em sua totalidade e ambiguidade como ser-no-mundo. Pois corporeidade representa este modo de estarmos no mundo, de nos relacionarmos com os outros corpos e conosco mesmo.

Conforme mencionei anteriormente, busco por uma educação física escolar que procure despertar no ser humano o entendimento do seu corpo e da sua corporeidade enquanto movimento, toque, pele, espaço, tempo, elo, vínculo e tantas outras significações, ou seja, um aproximar do corpo como fonte de sensibilidade, afetividade e inteligibilidade. Ou assumimos nossa corporeidade na sua inteireza e grandeza ou continuaremos a padecer do esquitejamento e das imposições de todas as heranças que nos cercam.

## 7. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. M. B. de. Positivista é sempre o outro. **Cadernos da F.F.C.** Rio Claro: v. 4, n.2, 1995. p.185-189.

ALVAREZ, M. C. Foucault: corpo, poder e subjetividade. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. **O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade.** Campinas: Autores Associados, Comissão de Pós-Graduação da FEF/UNICAMP, 2000. p.67-77.

ANSART, P. **Ideologias, conflitos e poder.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BELTRAMI, D. M. **A educação física no âmbito da política educacional no Brasil pós-64.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

BERTHERAT, T; BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BORGES, C. M. F. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. In: SOUZA, E. S. de; VAGO, T.M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte, 1997.

BORNHEIM, G. **Dialética**: teoria e práxis. Porto Alegre: Globo, 1983.

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

\_\_\_\_\_. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional. Promulgada em 20/12/1996. Brasília: Editora do Brasil S/A, 1997.

BRITO, C. L. C. de. **Consciência corporal**: repensando a educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

DAOLIO, J. **A representação do trabalho do professor de educação física na escola**: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DESCARTES, R. The real distinction between the mind and body of man. In: MORGAN, W. J.; MEIER, K. V. (Eds.). **Philosophic Inquiry in Sport**. Champaign: Illinois, 1988. p.85-88.

DELMANTO, S. **Toques sutis**: uma experiência de vida com o trabalho de Pethö Sándor. São Paulo: Summus, 1997.

DIAS, A. et al. Diagnóstico da educação física escolar no Estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: v.21, n.1, set/1999. p.183-192.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história de costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. v.1.

FARAH, R. M. **Integração psicofísica**: o trabalho corporal e a psicologia de C.G. Jung. São Paulo: Companhia Ilimitada, Robe Editorial, 1995.

FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na educação física**: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977 b.

FOUREZ, G. O método científico: a comunidade científica. In: FOUREZ, G. (Org.). **A construção das ciências**: introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995. p.91-102.

GAIARSA, J. A. **A estátua e a bailarina**. São Paulo: Ícone, 1995.

GAMBINI, W. J. J. **Motivos da desistência em aulas de educação física no segundo grau**. 1995. Monografia (Graduação em Educação Física). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.

GEBARA, A. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993. p.13-31.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, R. O alienista: loucura, poder e ciência. **Tempo social**. São Paulo: v.5, n.1-2, 1993. p.145-160.

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

HAGUETTE, T.M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

KELEMAN, S. **Anatomia emocional: a estrutura da experiência**. 3ªed. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Corporificando a experiência: construindo uma vida pessoal**. São Paulo: Summus, 1995.

KNASTER, M. **Descubra a sabedoria do seu corpo**. São Paulo: Cultrix, 1996.

LORENZETTO, L. A. Em busca de uma filosofia da educação, do corpo e do jogo. In: RESENDE, H.G. e VOTRE, S. J. (Coords.) **Ensaio em educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: SBDEF: UGF, 1994. p.57-65.

LOWEN, A. **A espiritualidade do corpo**. São Paulo: Cultrix, 1990.

MAUSS, M. Técnicas corporais. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1971.

MEARLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTENEGRO, P. C. A. **O sentido de aluno-criança no imaginário de futuros professores de educação física**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1994.

MORAIS, J. F. R. de. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993. p.71-88.

\_\_\_\_\_. Corpo e contemporaneidade. In: DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995. p.151-156.

MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993. p.199-210.

\_\_\_\_\_. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo pre(s)sente**. Campinas: Papirus, 1995. p.17-36.

MORIN, E. Necessária e impossível sabedoria. In: MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p.45-67.

NOVA, V. C. Condenados ao sentido. In: SILVA, I. A. S. (Org.). **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: Editora UNESP, 1996. p.145-154.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento do sentidos. Campinas: UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 3ªed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3ªed. Campinas: Pontes, 2001.

PITTA, D. P. R. O corpo situado no “trajeto antropológico”. In: SILVA, I. A. S. (Org.). **Corpo e sentido**: a escuta do sensível. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992. p.291-326.

RAGO, M. O cassino americano, ou reflexões sobre o lazer em tempos pós-modernos. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L (Orgs). **O corpo e o lúdico**: ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, Comissão de Pós-Graduação da FEF/UNICAMP, 2000. p.05-18.

RANGEL-BETTI, I. C. **O prazer em aulas de educação física escolar**: a perspectiva discente. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade de Campinas, Campinas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica de corporeidade. Ijuí: Livraria Unijuí, 1987.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1993. p.51-69.

\_\_\_\_\_. Corporeidade e educação motora: confluências e divergências. In: Congresso Latino-Americano de Educação Motora, 2º; Congresso Brasileiro de Educação Motora, 3º; 2000, Natal. **Anais ... Natal: CEFET, 2000**. p. 09-25.

STACIARINI, M. e AYOUB, E. A dispensa da educação física escolar no ensino médio. In: Congresso Latino-Americano de Educação Motora, 2º; Congresso Brasileiro de Educação Motora, 3º; 2000, Natal. **Anais ... Natal: CEFET, 2000**. p. 103-110.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, M. de F. A. C. e. **A representação social da educação física: crenças e mitos de um grupo de professores das escolas públicas**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1993.

TEVES, N. (Org.). **O imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus; Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

VIGARELLO, G. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, D. B. de (Org). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p.21-38.

## **ANEXO 1**

## **ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

### **Histórico de Vida**

1. Comente sobre sua infância e adolescência: brincadeiras e atividades corporais que realizava quando criança e adolescente.
2. Como eram suas aulas de educação física (mistas ou não)? Quais foram os conteúdos abordados? Como era seu comportamento/atitude nas aulas de educação física?
3. Descreva o comportamento e as atitudes dos professores de educação física em relação à turma e aos conteúdos?

### **Formação Profissional**

1. Qual sua idade? Em que ano formou-se? Qual a faculdade ou universidade e a duração do curso? Licenciatura?
2. Por que escolheu o curso de educação física? Houve alguma influência das atividades corporais praticadas anteriormente ou dos seus professores de educação física escolar?
3. Como pensava que seria o curso de educação física? Descreva sua formação profissional: disciplinas que compunham o currículo do curso, estágios, vivências, projetos de extensão e de pesquisa.

### **Atuação profissional**

1. Comente sobre sua atuação pedagógica/corporal, suas aulas.
2. Comente sobre seu planejamento. Quais conteúdos ou práticas corporais aborda e porque? Baseia-se em alguma literatura? Poderia citar algumas referências bibliográficas?
3. Tem participado de cursos, vivências, palestras, simpósios? Quais? Por que?

**Corpo/Corporeidade**

1. Como você se relaciona com seu corpo (qual sua relação com seu próprio corpo)? E com o corpo do outro? E com o mundo (qual a relação do seu corpo com o ambiente de modo geral?)
2. Como você vê o corpo do seu aluno, no momento da sua atuação pedagógica/corporal - qual a percepção que você tem dos seus alunos em relação ao corpo?
3. O que a palavra corporeidade significa para você? Qual a relação com a educação física escolar?

\* Gostaria de acrescentar alguma informação em qualquer questão ou de modo geral?

## **ANEXO 2**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
UNESP - CAMPUS DE RIO CLARO

*Pós-Graduação em Ciências da Motricidade*  
*Áreas – Pedagogia da Motricidade Humana*  
*Biodinâmica da Motricidade Humana*

---

Rio Claro, 27 de setembro de 2000.

À  
Dirigente Regional de Ensino da região de Limeira  
Prof<sup>a</sup> Cleide Moreira

Prezada Senhora

Solicito a V<sup>a</sup>S. permissão para desenvolver junto às Escolas e Colégios Estaduais do Ensino Médio da Cidade de Rio Claro do Estado de São Paulo, especificamente com os professores de educação física, a pesquisa de campo do estudo intitulado: “*O sentido de corporeidade e a prática profissional do professor de educação física do ensino médio público*”. Este trabalho já vem sendo desenvolvido pela aluna Tânia Regina Bonfim sob minha orientação, Prof. Dr. Luiz Alberto Lorenzetto, desde março de 1999 no Programa de Pós-Graduação do Curso de Ciências da Motricidade – Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro/SP.

Este estudo tem por objetivo geral: “*Investigar o processo de construção do sentido de corporeidade do professor de educação física do ensino médio dos colégios da rede pública estadual em relação à sua prática profissional*”. Dessa forma, necessitamos acompanhar (sem intervenção) 06 aulas de 05 professores de educação física do ensino médio (independente da série), bem como, entrevistá-los posteriormente.

Tendo em vista a existência de poucas unidades de ensino médio na cidade de Rio Claro e um conseqüente quadro reduzido de professores de educação física, solicito ainda permissão para entrar em contato com todas as unidades, uma vez que os mesmos serão selecionados aleatoriamente a partir do contato e anuência da Delegacia de Ensino, dos diretores e dos próprios professores.

Antecipadamente, agradeço a atenção dispensada.

***Luiz Alberto Lorenzetto***

Coordenador do Curso de Pós-Graduação  
em Ciências da Motricidade - UNESP/IB/RC

E-mail: [lorenzet@rc.unesp.br](mailto:lorenzet@rc.unesp.br) ou [trbonfim@hotmail.com](mailto:trbonfim@hotmail.com)  
Telefone: (19) 526-4160 ramal 31

## **ANEXO 3**

The logo of UNESP (Universidade Estadual Paulista) is displayed in a black-bordered box. The text "UNESP" is written in a large, bold, serif font.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
UNESP - CAMPUS DE RIO CLARO

*Pós-Graduação em Ciências da Motricidade*  
*Áreas – Pedagogia da Motricidade Humana*  
*Biodinâmica da Motricidade Humana*

---

Rio Claro, 10 de novembro de 2000.

Prezado(a) Senhor(a)

Solicito a V<sup>a</sup>S. permissão para realizar junto ao(a) senhor(a) o acompanhamento (sem intervenção) de 06 aulas de educação física do ensino médio (independente da série), bem como, entrevistá-lo(a) posteriormente.

Enfatizo que em nenhum momento suas declarações serão identificadas, garantindo-se o sigilo. Da mesma forma, nenhuma menção particular será realizada, pois a análise dos dados coletados ocorrerão de forma generalizada.

Saliento a importância social da concretização de um estudo desta natureza, tanto em virtude da escassez de pesquisas naquela seriação quanto da relevância na área escolar da educação física. Assim, sua participação torna-se de vital significância neste estudo.

Este trabalho, intitulado: “*O sentido de corporeidade e a atuação profissional do professor de educação física do ensino médio público*”, cujo objetivo geral é “investigar o processo de construção do sentido de corporeidade do professor de educação física em relação à sua atuação profissional”, já vem sendo desenvolvido por mim, Tânia Regina Bonfim, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Alberto Lorenzetto desde março de 1999 no Programa de Pós-Graduação do Curso de Ciências da Motricidade – Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro/SP.

Antecipadamente, agradeço a atenção dispensada.

***Tânia Regina Bonfim e***  
***Luiz Alberto Lorenzetto***  
Prof. Dr. DEF/IB/UNESP/RC

E-mail: [lorenzet@rc.unesp.br](mailto:lorenzet@rc.unesp.br) ou [trbonfim@hotmail.com](mailto:trbonfim@hotmail.com)  
Telefone: (19) 526-4160 ramal 31