



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA ROCHA MAGALHÃES PAIVA**

**CONCEPÇÕES SOBRE CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**BELÉM/PA**

**2020**

**LUCIANA ROCHA MAGALHÃES PAIVA**

**CONCEPÇÕES SOBRE CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

BELÉM/PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

P142c Paiva, Luciana Rocha Magalhães  
Concepções sobre corpo na formação de professores de  
Educação Física da Universidade Federal do Pará / Luciana Rocha  
Magalhães Paiva. — 2020.  
113 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal  
do Pará, Belém, 2020.

1. Corpo. 2. Formação de Professores. 3. Educação Física. I.  
Título.

---

CDD 370

**LUCIANA ROCHA MAGALHÃES PAIVA**

**CONCEPÇÕES SOBRE CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**DATA DA DEFESA: 28/02/2020**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges** (Orientador)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

**Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira** (Avaliador interno)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

**Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz** (Avaliador externo)  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Dedico este trabalho a **Deus**,  
meu refúgio e fortaleza,  
meu ar de todos os dias,  
responsável por todas as minhas  
realizações.

“O teu amor me envolve, o teu  
amor me protege, és o meu porto  
seguro, o melhor lugar de estar é o  
teu coração, Sagrado Coração”.

“Quem a Deus tem, mesmo que  
passe por momentos difíceis;  
Sendo Deus o seu tesouro, nada  
lhe falta. Só Deus basta”.

(Santa Tereza D' Ávila)

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** por me conceder a vida e toda a realidade presente nela.

A minha **mãe Maria Lúcia** e o meu **pai Nazareno**, meus primeiros educadores. Obrigada por toda dedicação, paciência e amor por mim. Sei que vocês sempre sonham e rezam para que eu alcance e realize todos os meus objetivos. Meu amor e gratidão por vocês que interromperam muitos dos seus sonhos para realizar os meus.

Ao meu esposo **Henrique**. Obrigada por seu amor incondicional e sua cumplicidade; por não soltar minha mão em nenhum instante e sempre acreditar que eu chegaria ao final. Dedico todo o meu amor e gratidão ao meu eterno namorado e amigo de vida.

Aos meus irmãos **Gabriela** e **Adriano**, parceiros de vida, das brincadeiras e dos momentos que marcaram o nosso processo educacional.

A minha sogra **Denise** e o meu sogro **Marco**, meus pais de coração, outro lar que Deus me deu. Obrigada por todo apoio e incentivo, sempre disponíveis em ajudar.

Ao **Neto, Carol** e **Bianca**, pessoas que a vida, na arte do encontro, encarregou-se de tornar família.

Aos afilhados **Bruno Mateus, Marcos Vinícius** e **Maria Micaela**, a essência e alegria de vocês animam meus dias.

A meu querido amigo e amável orientador, **Carlos Nazareno Ferreira Borges**, sua humanidade, fé e conhecimento sobre a vida me inspiram. Minha gratidão não poderia ser maior, pois tive a honra em tê-lo como meu formador durante esse processo. Seus direcionamentos são sempre para além dos nossos objetos de pesquisa, são para as nossas vidas. Gratidão será pouco a você, então desejo toda sorte de bênçãos celestiais em sua caminhada.

Aos professores **Alexandre Fernandez Vaz** e **Damião Bezerra Oliveira** por aceitarem fazer parte da banca de avaliação e por todos os direcionamentos e contribuições. O olhar e a experiência de vocês enriqueceram a pesquisa. Grata pela sensibilidade e disponibilidade.

A todos os **professores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)** da Universidade Federal do Pará. Em especial, aos professores Benedito Ferreira, Carlos Nazareno Ferreira Borges, Fabíola Bouth Grello Kato, Maely Ferreira Holanda Ramos, Maria Edilene dos Santos Ribeiro, Sônia Maria da Silva Araújo e Waldir Ferreira de Abreu.

À **turma de Mestrado do ano de 2018**, por cada contribuição e partilha de vida.

Ao **Grupo de Pesquisa Centro Avançado de Educação e Educação Física – CAÊ**, por muitos encontros reflexivos, partilhas e aprendizados. Grata por muitas contribuições e colaborações no desenvolvimento dessa pesquisa.

À professora **Andrize Ramires Costa** que gentilmente aceitou participar da “entrevista-piloto” da pesquisa. Seu olhar possibilitou inúmeras contribuições.

Aos **Professores e Professoras da Faculdade de Educação Física da UFPA**, campus Belém. Muito obrigada por compartilharem processos formativos no campo da docência superior. Gratidão por aceitarem e contribuírem como sujeitos da pesquisa, o que constituiu um ponto de reflexão e aprendizagem para mim e para novos debates na área.

Ao amigo especial, **Adalberto Brandão**, que desde o início acreditou que eu entraria e finalizaria o Mestrado. Gratidão pelo ombro amigo!

Ao amigo **Denison Castro**, que além da amizade de tempos, foi o meu transcritor oficial. Sua presença amiga alegra meus dias!

A amiga querida **Lívia Bentes**. Obrigada pelo apoio até os últimos momentos; pelas partilhas e parceria na construção da pesquisa, mas, sobretudo, pela amizade que me cativou com toda força e amor existente nela. Você mora em meu coração!

A todos os **Amigos e Amigas** que fazem parte da minha vida e que a partir da singularidade de cada um preenchem minha alegria de viver. Sou grata por todo apoio, carinho e amor de cada um.

Às **instituições** nas quais trabalhei. E foram muitas! Sou-lhes grata pelo aprendizado e partilha de conhecimentos. Em especial, agradeço à **Escola de Aplicação da UFPA**, por todos os que nela me apoiaram a seguir nos estudos.

A todos os **alunos e alunas** que por mim passaram e que, pelo ato do aprender-ensinar, inscrevemos marcas indelévels em nossas trajetórias.

Para finalizar, agradeço a **todo(a)s** que, direta ou indiretamente, estiveram comigo durante estes dois anos de caminhada árdua, mas prazerosa. Neste poema, retrato a todos meu muito obrigada.

Não sei se a vida é curta ou longa demais para nós.  
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.  
Muitas vezes basta ser: colo que acolhe,  
braço que envolve, palavra que conforta,  
silêncio que respeita, alegria que contagia,  
lágrima que corre, olhar que sacia, amor que promove.  
E isso não é coisa de outro mundo: é o que dá sentido à vida.  
É o que faz com que ela não seja nem curta,  
nem longa demais, mas que seja intensa,  
verdadeira e pura enquanto durar.

(Cora Coralina - Saber Viver)

Eu sou aquela mulher, a quem o tempo  
muito ensinou. Ensinou a amar a vida.  
Não desistir da luta.

Recomeçar na derrota. Renunciar a  
palavras e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos. Ser  
otimista. Creio numa força imanente que  
vai ligando a família humana numa  
corrente luminosa de fraternidade  
universal.

Creio na solidariedade humana.  
Creio na superação dos erros e angústias  
do presente.

Acredito nos moços. Exalto sua  
confiança, generosidade e idealismo.

Creio nos milagres da ciência e na  
descoberta de uma profilaxia futura dos  
erros e violências do presente.

Apreendi que mais vale lutar do que  
recolher dinheiro fácil.

Antes acreditar do que duvidar.

Cora Coralina – Aos moços

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa o corpo e a formação de professores na Educação Física. O debate se insere na necessidade de ampliar o contexto da formação de professores e o corpo a partir das Ciências Humanas, visto que, após o Movimento Renovador da Educação Física, expandiram-se as possibilidades de discussão do corpo em diferentes áreas. A pesquisa parte do questionamento de como o corpo vem sendo discutido na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem como objetivo geral compreender as concepções de corpo encontradas no curso de Educação Física da UFPA, a partir de sua proposta curricular, e os significados de corpo atribuídos pelos professores. Para isso, delinea os seguintes objetivos específicos: discutir o corpo a partir das Ciências Humanas; apresentar as concepções de corpo e suas práticas educacionais no percurso histórico da Educação Física; discutir elementos sobre corpo para uma construção pedagógica e social a partir das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire; e identificar quais referenciais teórico-metodológicos sobre corpo estão fundamentando a formação inicial na licenciatura em Educação Física através do seu projeto político-pedagógico (PPP). Adota uma metodologia constituída de abordagem qualitativa, com linhas de investigação percorrendo a revisão de literatura e a pesquisa de campo, dividida na análise do PPP do curso de Educação Física e em entrevistas semiestruturadas. Como *locus* da pesquisa, tem a Faculdade de Educação Física (FEF) da UFPA, e como público-alvo, os professores efetivos da FEF. Para o tratamento e análise dos dados, utiliza a técnica de Análise de Conteúdo e o Modelo Teórico dos Campos Semânticos. A partir das análises, aponta três categorias analíticas: 1) Conceitos de Corpo; 2) Corpo e a Formação de Professores de Educação Física; e 3) Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF. Cada uma dessas categorias revela posicionamentos diversos sobre o objeto corpo e formação de professores. Dentre os resultados obtidos, verifica que as concepções de corpo se encontram divididas na FEF; que há aproximações com o debate sobre corpo, principalmente, com a área das Ciências Humanas; e, ainda, identifica a existência de uma necessidade de pensar o corpo na contemporaneidade sob a luz da diversidade, da inclusão e das tecnologias.

**Palavras-chave:** Corpo. Formação de professores. Educação Física.

## ABSTRACT

The present study has as its research object the body and the teacher training in Physical Education. The debate is inserted in the necessity to expand the context of teacher training and the body from the perspective of the Human Sciences, since, after the Physical Education Renewal Movement, the possibilities for discussing the body in different areas have been expanded. The research starts from questioning how the body has been discussed in the training of Physical Education teachers at the Federal University of Pará (Universidade Federal do Pará – UFPA). Its general objective is to understand the concepts of body found in the Physical Education course at UFPA, based on its curricular proposal, and the meanings of body attributed by professors. To achieve that, it outlines the following specific objectives: to discuss the body in the Human Sciences; to present the concepts of body and its educational practices in the historical path of Physical Education; to discuss elements about the body for a pedagogical and social construction based on the contributions of Theodor Adorno and Paulo Freire; and to identify which theoretical-methodological references on the body are supporting the initial training in the Physical Education course through its political-pedagogical project (PPP). It adopts a methodology consisting of a qualitative approach, with lines of investigation covering the literature review and field research, divided into the analysis of the PPP of the Physical Education course and in semi-structured interviews. As the locus of the research, it has the Faculty of Physical Education (Faculdade de Educação Física – FEF) of UFPA, and as target audience, effective professors of FEF. For the treatment and analysis of the data, it uses the technique of Content Analysis and the Theoretical Model of the Semantic Fields. Based on the analysis, it points out three analytical categories: 1) Body Concepts; 2) Body and the Training of Physical Education Teachers; and 3) Approximations and distances between what is prescribed and what is practiced in FEF. Each of these categories reveals different positions on the object body and teacher training. Among the obtained results, it verifies that the conceptions of body are divided in FEF; that there are similarities with the debate on the body, mainly with the Human Sciences area; and yet, it identifies the existence of a need to think about the body in contemporary times under the light of diversity, inclusion and technologies.

**Keywords:** Body. Teacher training. Physical Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC - Análise de Conteúdo

CA - Centro Acadêmico

CAÊ - Centro Avançado de Educação e Educação Física

CED - Centro de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCE - Diretório Central dos Estudantes

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEF - Departamento de Educação Física

EF- Educação Física

ESEF - Escola Superior de Educação Física

FAED - Faculdade de Educação

FEF - Faculdade de Educação Física

ICED - Instituto de Ciências da Educação

IES - Instituição de Ensino Superior

MEC - Ministério da Educação

MTCS - Modelo Teórico do Campo Semântico

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPP- Projeto Político Pedagógico

SESu - Secretaria de Ensino Superior

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPA- Universidade do Estado do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 - Categorias iniciais do PPP .....	35
Quadro 02 - Categorias intermediárias do PPP .....	35
Quadro 03 - Categorias finais do PPP .....	36
Quadro 04 - Síntese das categorias de análise do PPP .....	37
Quadro 05 - Categorias iniciais das entrevistas .....	37
Quadro 06 - Categorias intermediárias das entrevistas .....	39
Quadro 07 - Categorias finais das entrevistas .....	39
Quadro 08 - Síntese das categorias de análise das entrevistas .....	40
Quadro 09 - Produção dos significados sobre corpo .....	95

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 - Processo de enunciação e significado .....	45
Figura 02 - Categorias analíticas .....	78

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 - Ano de Conclusão da Graduação dos entrevistados .....	73
Gráfico 02 - Nível de escolaridade dos entrevistados .....	76
Gráfico 03 - Escolaridade por área de conhecimento .....	76
Gráfico 04 - O corpo e suas relações com projetos de pesquisa e extensão da FEF .....	92

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1- Na incompletude de um corpo surge um objeto de estudo</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2- Corporificando o objeto</b> .....	<b>25</b>
<b>1.3- Estruturas do escrito corporificado</b> .....	<b>27</b>
<b>2- O CAMINHO METODOLÓGICO PARA OS SIGNIFICADOS DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1 - O olhar para o objeto como ato de significação</b> .....	<b>28</b>
2.1.1 - O lócus da pesquisa .....	30
2.1.2 - O público alvo .....	31
2.1.3 - Instrumentos para a coleta dos dados .....	32
<b>2.2 - O processo de construção: aproximação e extensão do objeto</b> .....	<b>33</b>
2.2.1 - Análise de Conteúdo .....	33
2.2.2 - Modelo Teórico dos Campos Semânticos .....	41
<b>3 - REFLEXÕES SOBRE CORPO: INCORPORANDO CONCEITOS</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1 - Proximidades e distanciamentos do corpo na sociedade</b> .....	<b>47</b>
3.1.1- Do corpo fragmentado ao corpo máquina .....	50
<b>3.2 - Corpo nas Humanidades</b> .....	<b>52</b>
<b>3.3 - Corpo na Contemporaneidade</b> .....	<b>55</b>
3.3.1 - Corpo e a indústria cultural .....	57
<b>3.4 - Corpo na História da Educação Física</b> .....	<b>58</b>
<b>4 - REFLEXÕES SOBRE CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>63</b>
<b>4.1 - O corpo na formação de professores</b> .....	<b>63</b>
<b>4.2 - Formação, semiformação e emancipação: contribuições de Theodor Adorno para a formação de professores</b> .....	<b>67</b>
<b>4.3 - Educação, libertação e consciência: contribuições de Paulo Freire para a formação de professores</b> .....	<b>69</b>

<b>4.4 - Por uma formação de professores conscientes e emancipados .....</b>	<b>70</b>
<b>5 - O OLHAR SOBRE O CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>72</b>
<b>5.1 - Caracterização dos professores na FEF e sua relação com o fenômeno Corpo: apontamentos essenciais .....</b>	<b>72</b>
<b>5.2 - Corpo, Formação de Professores e Educação Física: o que dizem os professores e o documento .....</b>	<b>78</b>
5.2.1 - Conceitos do corpo .....	78
5.2.2 - Corpo e a Formação de Professores na Educação Física .....	84
5.2.3 - Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF .....	89
<b>5.3 - Epílogo: A produção dos Significados sobre Corpo .....</b>	<b>93</b>
5.3.1- Conceitos de Corpo .....	95
5.3.2 - Corpo e a Formação de Professores na Educação Física .....	96
5.3.3 - Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF .....	97
<b>6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: BREVES FECHAMENTOS E POSSÍVEIS EXPANSÕES .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B - Carta Convite .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre, após Esclarecimento .....</b>	<b>113</b>

## **1- INTRODUÇÃO**

### **1.1- Na incompletude de um corpo surge um objeto de estudo**

O presente estudo emerge no debate sobre corpo e seus impactos na formação de professores da Licenciatura em Educação Física de uma Instituição Pública de Ensino Superior da cidade de Belém, mais especificamente da Universidade Federal do Pará (UFPA). Por meio desse estudo buscou-se fazer uma reflexão sobre a importância e a abrangência da discussão do corpo na formação de professores em Educação Física (EF). Nesses termos, o objeto de estudo ocupa-se do processo formativo conferido à construção social e pedagógica sobre corpo na formação de professores de Educação Física.

Le Breton (2010) indica que o corpo é a marca do indivíduo, a fronteira, o limite que, de alguma forma, o distingue dos outros. A existência do homem é corporal. O corpo é um objeto de análise de grande alcance para uma melhor apreensão do presente. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva. Ele é o eixo da relação com o mundo.

Na mesma direção, Gonçalves (1997) aponta que cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. O corpo de cada sujeito de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade.

A existência de estudos, reflexões e debates na filosofia, na psicanálise, na antropologia, na história, na sociologia, na literatura comparada, na teologia, na biotecnologia, reafirma que tornou-se um lugar comum falar do corpo, de seu estatuto e construção. Percebe-se, portanto, um momento favorável para falar do corpo, visto que é objeto de discussão em diversas áreas do conhecimento humano, e tais cenários potencializam o surgimento de diferentes “compreensões do corpo”.

Assim, Vaz (2002) afirma que o corpo é objeto de estudo e de investigação em várias áreas do conhecimento, como: da Anatomia à Nutrição, da Arquitetura às Ciências Sociais, mas também nunca esteve tão presente em movimentos publicitários, tais como: revistas semanais, programas midiáticos, rodas de conversas. Surge, assim, o corpo como status do consumo, do desejo e do saber.

Baptista (2013) nos diz que estudos sobre corpo têm se desenvolvido de maneira significativa na filosofia, nas artes e nas ciências Humanas e Sociais. Também existem estudos sobre sua condição na biologia, na anatomia, na fisiologia, inseridos em um debate

evolucionista. O espectro dessa discussão alcança também a perspectiva cultural, na qual o corpo é analisado por suas relações com as humanidades e a história.

O percurso temporal sobre a discussão a respeito do corpo vem desde a antiguidade, dos debates na Grécia, passando também pelo período medieval e adentrando à modernidade. Portanto, ao longo do tempo, uma série de autores que debateram essa temática, e a diversificação nas discussões acerca do corpo, deixaram suas marcas na contemporaneidade (BAPTISTA, 2013).

Em meio a esse contexto, e na busca por mais um estudo, mais uma investigação científica, ocorreu o meu encontro com o tema e o objeto da investigação.<sup>1</sup> Fruto de inquietações de um corpo no entrelaçar daquilo que viveu com seu próprio corpo; daquilo que aprendeu academicamente e do que surgiu em suas práticas pedagógicas em processos e experiências como docente. Essa inquietação tomou forma e passou a fazer parte de um foco de atenção.

O entrelaçar do meu corpo com meu próprio corpo cria sentido e tem significado nos movimentos livres, outros cadenciados, outros ainda, extenuadamente ensaiados e alinhados à técnica do movimento. Tudo sempre ocorreu afinado ao som de melodias e canções sob diversas contagens, que somente a dança me permitiu experienciar. Durante os 16 anos em que fui bailarina em algumas companhias de escolas de danças da cidade de Belém, o que me direcionou ao desejo pela formação na Licenciatura em Educação Física.

Como professora de Educação Física, vivenciei os mais variados ambientes de atuação<sup>2</sup>, espaços que, direta e prioritariamente, são lugares férteis a questões relacionadas ao corpo. Obrigou-me, assim, a ampliar meus esforços de estudos e de intervenção para além dos locais do exercício profissional em que ensinava e realizava as práticas corporais.

Nesse processo das ações formativas, muitas vezes me encontrava fragmentada, ora relacionava minha prática a partir de um olhar para um corpo crítico reflexivo, ora em uma prática somente com o olhar para um corpo biológico, fisiológico e treinado. No entanto, acreditava que em todos eu promovia a educação do corpo<sup>3</sup>. Foi quando pude compreender a

---

<sup>1</sup> Adoto a escrita na primeira pessoa do singular na perspectiva de apresentar um processo introdutório investigativo da pesquisadora com o objeto.

<sup>2</sup> Espaços como escolas, academias e escolas de dança.

<sup>3</sup> O corpo na Educação Física está muito presente, principalmente quando ressalta que é a disciplina que educa o “corpo”, especialmente no contexto do físico. Desde suas primeiras sistematizações pedagógicas e em alguns campos da sociedade até os dias atuais, quase sempre se associou a uma visão dicotômica entre corpo e mente, ou uma visão idealizada de corpo perfeito (SOARES, 2011).

complexidade e todas as contradições presentes na Educação Física<sup>4</sup>, ainda que a inquietação tivesse emergido do meu cotidiano, percebi a necessidade de uma maior reflexão sobre esse movimento presente no cotidiano.

O corpo pode ser apresentado como um constructo em várias dimensões e múltiplos conceitos. Com isso, maiores inquietações surgiram, o que me levou a algumas indagações: Como as concepções de corpo foram abordadas em minha formação? Como e quando o corpo aparecia no debate acadêmico? Os futuros professores de Educação Física saem da universidade com um conhecimento crítico reflexivo sobre corpo ou apenas reproduzem as práticas corporais vivenciadas na graduação? Logo, essa dimensão investigativa trouxe alguns elementos para que eu pudesse pensar, repensar e refletir novas possibilidades de compreender o corpo e a educação do corpo.

No sentido das reflexões acima apresentadas e com o intuito de uma ampliação na área da Educação Física sobre a temática corpo, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas. O acesso me proporcionou também a entrada e participação no grupo de pesquisa do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ)<sup>5</sup>, bem como o aprofundamento nas reflexões que envolvem a Educação e a Educação Física.

Nessa perspectiva, Severino (2002) orienta que o ato de pesquisar é indispensável para a formação acadêmica, imprescindível desde a graduação e mesmo ainda na pós-graduação. A pesquisa se encontra na capacidade de fazer avançar o conhecimento científico e acadêmico, aprofundando o saber, proporcionando descobertas que possibilitem habilidades para ter pensamento crítico, saber planejar e saber escrever.

Martins e Pinto (2009) destacam um importante aspecto que corrobora a formação do pesquisador: prover uma ampla reflexão do tema acerca das diferentes matrizes teóricas que dão suporte à produção de novos conhecimentos. Outro aspecto que também contribui para a

---

<sup>4</sup> Ao discutir sobre corpo no âmbito da Educação Física, traça-se uma difícil tarefa, uma vez que a construção da área é complexa e caracterizada por diversos discursos e práticas relacionados à cultura corporal (BRACHT, 1999; SOARES *et al.*, 2012; RESENDE; SOARES, 1996; SOARES, 2004).

<sup>5</sup> O CAÊ é um grupo de pesquisa certificado no diretório dos grupos de pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde o ano de 2017. Seus participantes são professores/pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Física, além de estudantes da graduação em EF vinculados em projetos de Iniciação Científica. O grupo está dividido em duas linhas de pesquisa: Estudos de formação e práticas pedagógicas em Educação e Educação Física e Estudos políticos e culturais em Educação e Educação Física.

formação do pesquisador na área da educação é a compreensão da educação como uma prática intencionalizada que não deve ser investigada de forma rasa, mas que se deve aprofundar como uma prática histórico-social, pois entende-se como uma intervenção voltada para a construção dos sujeitos que serão investigados.

A realidade acima descrita induziu-me a pensar na formação de professores de educação física das Universidades de Belém. Quais seriam os conhecimentos teóricos que estavam sendo debatidos sobre o corpo? No processo da formação inicial em Educação Física será que estaria havendo fragmentações no debate sobre corpo, ou seja, há a valorização da perspectiva biológica em detrimento de outras dimensões, como, por exemplo, as humanas? Nas Universidades ocorrem investigações sobre o corpo na contemporaneidade e suas influências?

Assim, buscamos<sup>6</sup> leituras e estudos exploratórios sobre o objeto em questão, através de uma revisão de literatura científica que discorresse acerca da temática, a partir da qual se pudesse construir um panorama preliminar e um levantamento de pesquisas sobre o tema. Observamos que tal assunto tem despertado interesse e atenção de um considerável quantitativo de pesquisadores<sup>7</sup> há algumas décadas na área da Educação Física. A pesquisa também revelou que muitos estudos sobre corpo voltam-se para diferentes investigações, como: corpo e saúde; corpo e cidadania; corpo na escola; corpo e tecnologia; corpo e gênero; corpo e formação; corpo e cultura, além de unidades temáticas que não configuraram uma categoria<sup>8</sup>.

Diante desse cenário, desejamos refletir sobre a categoria corpo na formação de professores de Educação Física, visto que, historicamente, a formação na modernidade, ganhou traços de uma relação fragmentada com o corpo<sup>9</sup>. Dessa forma, a partir de um referencial teórico crítico, pretendemos rediscutir a temática em conexão com a formação de professores, no sentido de alcançar uma reflexão para além do fenômeno do corpo em si mesmo. Visamos, ainda, como centralidade da discussão o debate sobre como o corpo tem sido tratado na área da Educação Física e quais as novas possibilidades teóricas para

---

<sup>6</sup> A partir desse parágrafo priorizamos a utilização da 1ª pessoa do plural, na perspectiva de que o processo investigativo ocorreu por meio de uma construção dialógica.

<sup>7</sup> Com importantes contribuições nessa discussão pode-se mencionar alguns autores, tais como: Alexandre Fernandez Vaz, Ana Marcia Silva, Carmem Lúcia Soares, Jocimar Daolio, João Paulo Medina, Maria Augusta S. Gonçalves, Silvia Agatti Ludorf, Tadeu João Ribeiro Baptista, Valter Bracht, Wagner Moreira, dentre outros.

<sup>8</sup> Outras análises sobre corpo. Ex: Corpo na visão de autores clássicos, como a visão de corpo em Rousseau.

<sup>9</sup> Trataremos das questões relacionadas à História do Corpo na Educação Física mais à frente.

compreendermos a importância do tema corpo dentro do processo de formação de professores.

É fato, a existência de diferentes possibilidades teórico-metodológicas e suas abordagens acerca do corpo na formação de professores dentro da Educação Física. Acrescido a isso, se houver uma rasa discussão na formação que não alcance uma compressão sistêmica sobre corpo, pode-se enviesar a prática do professor para uma visão reducionista das práticas corporais. Nesse sentido, encontramos a real e fundamental importância para o desdobramento desse estudo, visto que tende a contribuir positivamente aos debates em torno do corpo e na formação de professores, potencializando a reflexão entre sujeitos formadores e sujeitos formandos.

Ainda na seara da discussão sobre corpo, pretendemos adentrar nas questões inerentes ao estudo, as quais são necessárias para uma compreensão total da relação corpo e formação de professores na área da Educação Física. Outrossim, apresentaremos um breve percurso histórico e as abordagens na Educação Física, para chegarmos ao problema do estudo.

A ausência da compreensão mais ampla acerca do corpo faz com que a disciplina Educação Física, seja conhecida como a disciplina que educa o “corpo”, especialmente no contexto do físico. Vale ressaltar que a área da Educação Física, durante sua constituição no século XIX, formou-se tendo como base a Modernidade, com visão positivista.

Como podemos observar em Soares (2007) nesse período a concepção de mundo era da compreensão dos sujeitos apenas do ponto de vista de uma dimensão biológica e por uma função utilitária de seus corpos<sup>10</sup> nos diversos espaços em que as práticas corporais passaram a ser tratada como instrumento utilitário à formação moral, cívica e corporal dos indivíduos.

Diante desse contexto, que influenciou diretamente nas questões que envolvem o corpo, ao longo da formação em Educação Física e dos rumos que ela seguiu na educação brasileira, Soares (2012) afirma, nos termos das notações históricas, que não se pode deixar de debruçar-se sobre os escritos que versam acerca do corpo na Educação Física. É imprescindível conhecer o processo que ocorreu na Europa, no século XIX. Nesse século foram construídos conceitos elementares sobre corpo e sua utilização enquanto força de trabalho, no intuito de salvaguardar uma nova organização social, com novas classes.

---

<sup>10</sup> Ver em Paiva, Furtado e Borges (2018) a discussão sobre as concepções higienista, militarista e esportivista que se fizeram presente no processo histórico da Educação Física, especificamente nas escolas, desde o seu surgimento, bem como na presença da formação e atuação profissional.

Nesse percurso, a Educação Física caminha sob influência do processo de expansão do capital, das relações sociais capitalistas, da produção de riqueza para poucos e da educação do corpo das classes mais pobres. Com a nova estrutura social emerge uma “mentalidade” de que o exercício físico possibilitará um homem mais forte, mais ágil e mais empreendedor. No entanto, não se deve abstrair de que nas entrelinhas desse modelo, prevê-se a ideia da utilização do corpo como força de trabalho. Nesse sentido, a Educação Física ganha papel fundamental na construção ideológica em uma sociedade capitalista, que busca um corpo saudável e pronto para o trabalho (SOARES, 2012).

Nessa direção, Palma et al, (2010) ressalta que a classe dominante, para manter sua estrutura hegemônica por intermédio da educação, investe em um novo homem. Este suportaria uma ordem política, econômica e social, em que a força física é tratada como mercadoria. Para tanto, torna-se a Educação Física a nova forma de ideário de corpo da sociedade capitalista: saudável, sem preguiça e com moral, indiretamente revelando corpos alienados e submissos. Nessa ótica, o homem deixa de ser explicado pelas relações sociais que o mantêm (antropológico, filosófico e cultural) para ser conceituado através dos pressupostos biológicos.

A dinâmica na estrutura social e no papel da Educação Física que se iniciou na Europa, sem dúvida nenhuma, também apresentou reflexos na realidade Brasileira, com a entrada do capital externo na economia nacional. A Educação Física, no final do século XIX e início do século XX, ocupou-se dos cuidados com o corpo, com formações de hábitos higiênicos, como por exemplo: cuidar do corpo através do banho, da limpeza e com a prática dos exercícios físicos.

Em meio ao cenário histórico que vimos descrevendo, o corpo é demarcado como fonte de lucro e mercadoria, que se desenvolve e se fortalece moralmente e fisicamente através Educação Física. E foi esse ambiente que propiciou à Educação Física obter o *status* de disciplina escolar, alcançando sua obrigatoriedade, em todo o território brasileiro na Educação formal (CASTELLANI *et al.*, 1992).

Especificamente no Brasil, a Educação Física e seu desenrolar histórico começou a trilhar novos olhares em relação a sua identidade de corpo. A concepção de eficiência e técnica buscou moldar o ensino e direcionar a educação do corpo através do esporte. Assim, ensinava-se através da obediência às regras que por meio do esforço individual chega-se à vitória, tendo como princípios a racionalidade e a eficiência do corpo – corpo esse que deveria estar pronto para o rendimento e para a performance.

Nas palavras de Bracht (1999) o fenômeno corpo sofre a ação e intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Ou melhor, “o corpo é alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil)” (BRACHT, 1999, p. 71).

Nesse processo de capitalismo moderno, o homem passa a ser compreendido por aspectos biologizantes e reducionistas. Desse ponto de vista, a racionalidade instrumental na Educação Física ancorou projetos nacionalistas e militaristas dos métodos europeus de ginástica do século XIX, assim como, foi o alicerce para a disseminação da lógica estereotipada do movimento humano e da exclusão em massa no esporte de rendimento a partir principalmente da segunda metade do século XX (KUNZ, 1991; 1994; FENSTENSEIFER, 2001).

A Educação Física obteve um papel que difundiu e conduziu diversos paradigmas sobre corpo, provenientes de anseios sociais, econômicos e políticos. Com este fato, o corpo foi negligenciado, através das práticas dos professores que em suas realidades conduziam a Educação Física com vivências e conteúdos esvaziados, direcionando-se à compreensão do corpo para uma visão objetificada.

A partir dos anos de 1970 surgem novas perspectivas e interpretações sobre a Educação Física, e por consequência sobre corpo. Tem-se assim uma perspectiva humanista, que aborda princípios filosóficos em torno do ser humano e objetiva a atividade física de forma mais lúdica para a camada não dominante, representadas através do movimento “Esporte para Todos”. Esse movimento definia uma atividade de lazer sem agregar o âmbito competitivo.

A década de 80 do século XX foi uma etapa de crise e de ruptura na área da Educação Física. Diversos são os estudos que apontam para esse novo movimento de construção de um campo de discussão para a Educação Física brasileira. Medina (2013), um dos teóricos que protagonizou o movimento de ruptura desse processo, afirma que os profissionais em educação física por muito tempo preocuparam-se, principalmente, com os aspectos biológicos apontando para uma percepção reducionista em que a educação, em algumas situações, foi entendida como um adestramento do físico.

Segundo Gonçalves (1997), a Educação Física necessitava participar do processo de formação do “homem crítico”, do qual era indispensável questionar o suporte apenas

biológico, na perspectiva de aptidão física<sup>11</sup>. Julgava necessário subjetivar, filosofar, sentir, pensar e agir, criar uma identidade voltada para outras ciências. Tal processo provoca intervenções na formação e na concepção dos professores a respeito da disciplina e o seu contexto de corpo.

Todo esse movimento baseado nas Ciências Humanas culminou em abordagens pedagógicas para a Educação Física, mesmo diante de suas diferenças, todas as abordagens criadas pretendiam legitimar a Educação Física como uma prática pedagógica de cunho formativo, surgindo notáveis teóricos desse movimento durante o fim da década de 80 e início da década 90.

Diante desse breve percurso histórico, compreende-se que em um longo período a Educação Física deixou traços de um corpo submisso, disciplinado, performático, excludente e muitas vezes objeto. Observa-se ainda que foram criadas identidades e representações de corpos não como linguagens, mas tão somente como imagem. Medina (1994) descreve que não existe história sem o corpo, existe nesse aspecto uma totalidade que necessita ser revelada. Le Breton (2010) também apresenta o corpo enxergado sob a visão das ciências humanas, como um terreno fértil para práticas, discursos, representações e imaginários, do que pode ser nomeado como a origem identificadora do homem.

Para superar esse histórico que também podemos classificar como deformativo ou semiformativo<sup>12</sup> em relação ao corpo na Educação Física, precisamos pensar e construir processos em que os sujeitos possam vivenciar o corpo como via de libertação e emancipação. Segundo Moreira (2006), se os professores não realizarem uma organização de uma educação de corpo inteiro na aprendizagem em que o sensível, o inteligível e o motor estejam presentes, não se pode falar de convivência, de corresponsabilidades, de compromissos, de ir ao encontro do outro para a efetivação do humano crítico.

Arroyo (2017) corrobora tal pensamento ao afirmar que o encontro do sujeito e ele mesmo vêm do corpo, fazendo-se necessário uma formação entre corpo e identidades, entre corporeidade e indivíduo, com atribuição de valor à pluralidade das dimensões do corpo. Assim, é possível buscar o olhar filosófico e considerar relevantes os conceitos de Merleau-

---

<sup>11</sup> Perspectiva abraçada pela corrente desenvolvimentista na Educação Física, sobretudo com as contribuições de Go Tani. Preconizava-se o desenvolvimento de capacidades que possibilitassem ao homem a execução de movimentos adequados às suas necessidades cotidianas ou ainda adequadas ao rendimento esportivo (GO TANI ET AL. 1988).

<sup>12</sup> O autor Theodor Adorno, membro do Instituto de Investigação Social de Frankfurt, deixou grande contribuição ao pensamento social na contemporaneidade e também para os estudos em ciências humanas no Brasil. Em suas produções teóricas sobre Teoria Crítica, trata com mais profundidade o conceito de Semiformação.

Ponty (1992) sobre corpo e sua experiência com o mundo; este corpo que possibilita e inaugura a existência e a presença do ser no mundo, e enfatiza a experiência subjetiva, que passa pela consciência e organização do esquema corporal.

Moreira e Simões (2009) ressaltam que entre as décadas de 1980 e 1990 um conjunto de discussões sobre diferentes temas, fundamentado em diversas correntes teóricas, foi evidenciado nas produções científicas desse período. Nesse momento, a temática “corpo” passou a ter um significativo espaço nas discussões acadêmicas e científicas, com o surgimento de grupos de pesquisa, publicações e produções. Tudo isso se tornou referência na Formação de Professores, denotando a notoriedade para o avanço em relação ao tema corpo como agente histórico, social, político, estético e cultural.

Na contramão de algumas correntes e tendências observadas ao longo do percurso histórico da abordagem do corpo na Educação Física, Freire (1987) assevera ser importante que o professor tivesse em sua prática pedagógica uma intencionalidade libertadora, crítica, e não uma educação bancária, que reduz os educandos, que inibe o seu poder criativo. O autor defende uma educação libertadora, que tem em seu centro a problematização com caráter reflexivo, em um constante desvelamento da realidade, buscando a conscientização do educando.

Ao analisar a prática pedagógica do professor de Educação Física na trajetória histórica, observa-se que tais concepções, conceitos e tendências, reforçaram o estado de valorização e estigmatização do corpo-objeto em detrimento de um corpo que pode ser investigado através de mediações mais críticas e reflexivas. Logo, faz-se necessário, aprofundar a temática sobre corpo através de conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos na formação dos professores de Educação Física.

A Educação Física compreendida em sua especificidade pedagógica deverá durante o seu processo problematizar, fomentar e contribuir de forma ampla, organizada e mediadora, o trato pedagógico com o saber que se faz indissociável do processo do conhecimento. Assim, precisamos superar a lógica fragmentada com que tradicionalmente o corpo tem sido pensado na educação e na Educação Física, lógica essa que ao fazer uso de uma noção bancária de educação, pensa o corpo como algo dissociado da consciência do mundo.

Freire (1987) sustenta que a concretização da educação libertadora e dos processos formativos emancipatórios somente será possível a partir do reconhecimento da unidade entre corpo e consciência, o que exige a consideração do corpo consciente como uma forma de ser, estar e aprender o mundo. É preciso enxergar corpos sem direitos, marginalizados, sem

espaços, submissos, alienados, oprimidos, para assim partilhar de uma pedagogia de libertação e emancipação.

É diante desse cenário provocativo e abrangente, em que ocorrem discussões sobre o corpo e formação, que se encontram a motivação e a justificativa necessárias para buscar respostas que podem coadunar na melhor compreensão do problema motivador deste estudo: **Como o corpo vem sendo discutido na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal do Pará?**

Desse questionamento, naturalmente surgem novos desdobramentos, tais como:

- ✓ Como o corpo é compreendido na contemporaneidade?
- ✓ Há mais aproximações ou distanciamentos entre o conceito de corpo nos diferentes processos formativos?
- ✓ Na formação de professores, há o debate sobre a influência da mídia e da tecnologia acerca da compreensão do corpo?
- ✓ Na formação de professores, existem discussões sobre a função do corpo na sociedade capitalista?

Em busca de respostas para as questões que orientam todo este processo investigativo, estabelecemos os seguintes objetivos:

✓ **Geral**

- Compreender as concepções de corpo encontradas no curso de Educação Física da UFPA a partir de sua proposta curricular e dos significados de corpo atribuídos pelos professores.

✓ **Específicos**

- Discutir o corpo a partir do campo das ciências humanas;

- Apresentar as concepções de corpo e suas práticas educacionais no percurso histórico da Educação Física;

- Discutir elementos sobre corpo para uma construção pedagógica e social a partir das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire;

- Identificar quais referenciais teórico-metodológicos sobre corpo estão fundamentando a formação inicial na licenciatura em Educação Física através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

## 1.2- Corporificando o objeto

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é compreender as concepções de corpo na formação de professores de Educação Física, como desdobramento natural dessa investigação, em consonância com os objetivos delineados e com a questão norteadora, a pesquisa realizada utilizou-se da abordagem qualitativa para investigar seu processo.

A pesquisa qualitativa para Goldenberg (1997) visa o aprofundamento da compreensão de um grupo social, ou de uma dimensão, opondo-se ao pressuposto de modelo único de pesquisa. Nessa mesma direção Triviños (2009) diz que a abordagem qualitativa privilegia um olhar interpretativo, interativo e que possibilita um estudo das percepções pessoais, possibilitando ao pesquisador no decorrer de seus estudos um ir e vir nas informações coletadas e analisadas, ponderando novas interpretações.

Na pesquisa se empreendeu revisão de literatura e pesquisa de campo. A primeira linha de investigação, a revisão de literatura, caracteriza-se pelo levantamento de referências para interpretação dos dados. Conforme Markoni; Lakatos (2003) para certos aspectos da pesquisa pretendida em algum momento, alguém ou um grupo realizou a pesquisa, podendo ter contextos iguais ou que se aproximam como contribuintes.

Na segunda linha de investigação, aborda-se como um dos objetos da pesquisa de campo, especificamente, a análise de documento. Por esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, através da exploração de documentos (TRIVIÑOS, 1987). Com o intuito de refletir e debater as concepções com que o corpo tem sido tratado na formação de professores em Educação Física, será analisado o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará.

Analisar e refletir acerca do documento que norteia a formação de professores de Educação Física, torna-se relevante, pois diversas teorias e perspectivas são delineadas e/ou vivenciadas. Isso poderá suscitar a construção e constituição de um pilar de significados sobre o corpo e que futuramente será vivenciado em diversos âmbitos de atuação na sociedade.

Outro objeto, ainda como parte da pesquisa de campo, situou como lócus de pesquisa a Universidade Federal do Pará, especificamente no curso de Licenciatura em Educação Física. O público-alvo foram professores efetivos da graduação do curso. Tendo como objetivo identificar quais as concepções sobre corpo em suas práticas pedagógicas. Nesse horizonte, Severino (2002) descreve a pesquisa de campo com características de que o objeto pode ser evidenciado nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, diretamente observados por parte do pesquisador.

Nessa fase da pesquisa de campo foi utilizada como instrumento a entrevista semiestruturada. Trata-se de um recurso que permite ao investigador utilizar um guia com questionamentos básicos, com temas previamente estabelecidos, a fim de preservar os objetivos da pesquisa. No entanto, exige-se certo esforço para flexibilizar o tratamento de assuntos que possam surgir no decorrer das entrevistas, em vista de garantir ao entrevistado sua autonomia (BARDIN, 2011; RICHARDSON *et al.*, 2012).

No processo da análise, interpretação e discussão dos dados, a pesquisa se sustenta na Análise de Conteúdo (AC) e no Modelo Teórico dos Campos Semânticos (MTCS). Na perspectiva de Bardin (2007), a AC enquanto método de identificação e análise dos dados possui algumas características: aceita-se que seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos. Além disso, constitui-se de várias técnicas em que se almeja descrever o conteúdo emitido no processo da comunicação, seja ele através de textos ou de falas.

Dessa maneira, a AC é um conjunto de técnicas que visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, o levantamento de indicadores que permitam a realização da inferência dos dados coletados. Em suma, diz-se que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto.

Após a obtenção das categorias analíticas e das inferências realizadas, a pesquisa trará um olhar sobre os significados encontrados a partir do Modelo Teórico dos Campos Semânticos (MTCS). Esse modelo é definido como uma teoria do conhecimento, por isso não deve ter um posicionamento político ou uma direção para julgar se um conhecimento é certo ou errado ou se é maior ou mais importante que outro (LINS, 2012).

A afirmação de Lins vai ao encontro dos objetivos da pesquisa, que busca não julgar o entendimento dos professores acerca do fenômeno corpo, mas compreender o que dizem, produzindo seus significados acerca do objeto.

Constituímo-nos enquanto sujeito quando estruturamos um pensamento a partir do objeto e constituímos os objetos a partir do momento em que atribuímos significado para eles. Assim, a produção de significados concretiza a aprendizagem humana. Por isso, das noções do campo semântico, permitiu-se que o documento e os professores revelassem como está demarcado o corpo na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal do Pará.

Espera-se com esse percurso teórico-metodológico alcançar os objetivos delimitados na pesquisa, na perspectiva da ação instigante de reflexões e ações em torno das concepções sobre corpo na formação dos professores de Educação Física. Dessa forma, gerar o intuito de que o estudo sobre a temática seja “motivador” nas questões da produção do conhecimento e que contribuam na intenção de uma ampliação da compreensão do fenômeno corpo na formação de professores.

### **1.3- Estruturas do escrito corporificado**

Face ao exposto, a dissertação estrutura-se desenvolvida em seis momentos, que compõem uma tentativa de organização lógica de entendimento para as ideias apresentadas e para compreender o objeto pesquisado.

Na primeira seção realizou-se a apresentação do objeto, das inquietações e motivações pessoais, das justificativas teóricas, da problemática, dos objetivos e do percurso metodológico.

Na segunda seção se expõem o processo metodológico, com intuito de relacionar o objeto com o caminho da pesquisa, as fontes pesquisadas e as análises decodificadas para as discussões e reflexões.

Na terceira seção aprofundou-se no debate sobre os conceitos de corpo ao longo da história e do sujeito, com o propósito de se estabelecer um diálogo sobre corpo a partir das Ciências Humanas, da Educação Física, suas concepções e o olhar de como o corpo é envolvido na dinâmica da contemporaneidade.

Na quarta seção, o debate envolveu a discussão sobre a formação de professores ancorada em dois teóricos Theodor Adorno e Paulo Freire. A seção em questão estabelece reflexões a partir desses dois teóricos, discutindo conceitos como: formação, semiformação e emancipação, além de educação, libertação e consciência, fazendo conexão com o objeto pesquisado.

Na quinta seção, o objeto pesquisado foi discutido e refletido em função do desdobramento da coleta dos dados. Por essa via, seguiremos com a apresentação dos significados provenientes de documentos e dos depoimentos dos professores entrevistados.

Por último, foram feitas as considerações finais, com o objetivo de expor os principais resultados e as possíveis contribuições, bem como perspectivar um olhar diferente para o corpo na formação de professores na área da Educação Física.

## 2- O CAMINHO METODOLÓGICO PARA OS SIGNIFICADOS DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (MINAYO, 2012, p. 02).*

Neste capítulo são abordadas características do trabalho quanto à investigação do objeto. Aqui, tratamos do caminho metodológico traçado para alcançar respostas e reflexões sobre a questão central da investigação. Nesse sentido, serão apresentados os critérios de inclusão dos sujeitos e do universo pesquisado, dos instrumentos e o processo de coleta dos dados, bem como a técnica e o método utilizado para a análise do documento e das entrevistas.

### 2.1- O olhar para o objeto como ato de significação

O estudo objetiva fazer uma reflexão e discussão acerca das concepções de corpo na formação de professores em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública da cidade de Belém. Buscamos maior proximidade do objeto através de uma ampla compreensão e contextualização do ambiente explorado na pesquisa, que partindo da teoria e sistematização seja possível alcançar um contexto científico.

O percurso metodológico baseia-se na abordagem qualitativa, que segundo Triviños (2009) possibilita um olhar interativo, interpretativo e permite um estudo das percepções pessoais. O pesquisador no decorrer do estudo poderá realizar um ir e vir nas informações coletadas e analisadas, obtendo possibilidades de outras interpretações diante de um universo de significados e de representações produzidas no contexto do objeto.

Nesse sentido, Minayo (2012), em seus escritos, defende que em uma pesquisa qualitativa é imprescindível conhecer os elementos estruturantes: experiência<sup>13</sup>, vivência<sup>14</sup>, senso comum<sup>15</sup> e ação<sup>16</sup>, elementos que para a sua incorporação faz-se necessário

---

<sup>13</sup> A partir do conceito de Martin Heidegger: experiência representa aquilo que o ser humano apreende nas ações que realiza e o lugar que ocupa no mundo (*Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes; 1988).

<sup>14</sup> Para a autora a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Com característica pessoal, toda vivência tem como suporte as ações do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre (MINAYO, 2012).

<sup>15</sup> Ele se constitui de modos de pensar, sentir, relacionar e agir, bem como de opiniões, valores e crenças. O senso comum se apresenta na linguagem, nas atitudes e nas condutas, é a base do entendimento humano (MINAYO, 2012).

compreender, interpretar e dialetizar. Dessa forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação possibilita a construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico.

Para dar significado ao objeto pesquisado, o percurso iniciou com o que denominamos de pesquisa exploratória, nela se interrogou sobre o objeto, seus pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia adequada. Nessa direção, Severino (2007) assegura que esse tipo de pesquisa é necessária, pois explica a realidade e tem como principal característica o levantamento de um maior número de informações possíveis sobre o objeto estudado, estruturando assim, condições para a consolidação da pesquisa.

Como via de prosseguimento, a pesquisa dividiu-se em duas linhas de investigação: a primeira consistiu na revisão de literatura e a segunda na pesquisa de campo. Acredita-se que essas linhas de investigações possibilitariam boas reflexões acerca do objeto. Conforme Markoni e Lakatos (2003), a revisão de literatura ocorre através de um levantamento de material, em um dado local, em que indivíduos realizaram pesquisas semelhantes ou iguais ao tema da pesquisa pretendida pelo autor.

A primeira linha denominada revisão de literatura, caracterizou-se pelo levantamento de referenciais e fontes bibliográficas que deram embasamento para as reflexões e proposições do debate no campo sobre Corpo, a partir de conceitos sociológicos, filosóficos, históricos e culturais, bem como debates na Educação, com diálogo para a Formação de Professores e na Educação Física, com referenciais específicos da área, que discutem corpo e a formação de professores. Além de outros autores que dialogam com as temáticas acima.

A pesquisa possui como principais referenciais no campo do “Corpo”: Foucault (2017), Goldenberg (2002; 2015), Le Breton (2010; 2013), Mauss (2017), Merleau Ponty (1992), Ortega (2010), Santaella (2004), Sibilía (2003). Para o objeto de debate no campo da “Educação e da Formação de Professores” iremos percorrer ancorados em dois grandes teóricos que discorrem conceitos na perspectiva da emancipação e da libertação: Adorno (1995; 2017) e Freire (1987; 2008; 2013; 2018), respectivamente, teóricos com sólida profundidade no debate; além desses autores, traremos Candau (2012), Chauí (1994).

Para o campo das referências específicas do objeto “Corpo e a Formação de professores”, na área da Educação Física, aproximamo-nos dos autores: Baptista (2013), Bracht (1999; 2019), Castellani Filho (2011), Daolio (1997), Gonçalves (1997), Lüdorf

---

<sup>16</sup> Em Heidegger (1988) o conceito de ação constitui de um complexo formado pela significação das experiências que fazem do ser humano um ser histórico. Minayo (2012) infere que está vinculado à noção de liberdade para agir e transformar o mundo.

(2009; 2018), Medina (1994), Moreira (2006), Moreira e Simões (2009), Silva (2001), Soares (2003; 2011; 2012; 2013), Tani (1998) e Vaz (2002; 2003; 2008).

Com o aprofundamento teórico à luz das reflexões realizadas a partir da revisão de literatura, prosseguiu-se o movimento para a segunda linha de investigação: a pesquisa de campo. Nessa direção, Minayo (2007) assevera que esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo fato de ir ao encontro do cenário da pesquisa, e nesse caminho observa-se os atores, os processos e fenômenos relacionados ao objeto pesquisado presentes naquele ambiente. Ainda sobre esse tipo de pesquisa Severino (2007) afirma que na pesquisa de campo a coleta dos dados ocorre de forma direta, nas condições naturais em que o fenômeno se encontra. Na sequência ampliaremos o olhar para o lócus da pesquisa, o público alvo e os instrumentos de coleta dos dados.

### 2.1.1- O lócus da pesquisa

Realizou-se a pesquisa de campo na Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>17</sup>, instituição que tem como missão produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável. A UFPA possui como alguns dos seus princípios: o ensino público e gratuito, a universalização do conhecimento, a excelência acadêmica, a defesa dos direitos humanos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A IES pública foi escolhida por apresentar as características que a priori são potenciais fatores para a emancipação de um indivíduo. Além disso, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED)<sup>18</sup> encontra-se seu mais recente curso de Licenciatura em Educação Física, no campus Belém<sup>19</sup>, ligado à Faculdade de Educação Física (FEF)<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa. Atualmente, a Universidade Federal do Pará é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu). O princípio fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão. A UFPA é considerada a maior universidade pública da Amazônia. Vide: <http://www.portalufpa.br>

<sup>18</sup> O Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA iniciou suas atividades antes mesmo da UFPA ser instituída, realizava suas atividades no Colégio Estadual Visconde de Souza Franco, a partir do ano de 1954. Na década de 1970 transfere-se para a UFPA, quando passa a denominar-se Centro de Educação, sendo a sua criação normatizada pelo Decreto Nº 65.880, de 18 de dezembro de 1969. Em 2008, ocorreu à mudança do Estatuto da Universidade Federal do Pará, e o Centro de Educação (CED) passou a ser Instituto de Ciências da Educação, constituindo-se como unidade acadêmica de formação superior em graduação e pós-graduação na área da Educação. O ICED atualmente possui três subunidades acadêmicas: a Faculdade de Educação (FAED), a faculdade de Educação Física (FEF) e o Programa de pós-graduação em Educação (PPGED), vide: [www.icedufpa.br](http://www.icedufpa.br)

Além dos critérios citados acima, outro motivo para a escolha se deu pela construção e/ou elaboração do curso, visto que em seu processo histórico construtivo foram feitas escolhas conscientes de pressupostos norteadores, que notadamente são de perspectiva progressista, o que para os envolvidos no processo geraria uma autonomia intelectual, criatividade, criticidade e compromisso político, características inevitáveis para a formação do professor de Educação Física e para a sua ação profissional.

### 2.1.2- O público-alvo da pesquisa

Após escolha do lócus da pesquisa, empreendemos busca pelo público alvo e para isso utilizamos os seguintes critérios: o tipo de vínculo com a UFPA – nesse sentido primou-se pelos professores efetivos e vinculados ao ICED e FEF; além disso, era necessário que o professor tivesse ministrado aulas para o curso de Educação Física da UFPA, campus Belém. Atualmente, os professores efetivos lotados na unidade da FEF são 12. Para esse público foi encaminhado, via *e-mail*, uma carta convite e de apresentação sobre a pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>21</sup> para a formalização da participação no estudo através de uma entrevista semiestruturada<sup>22</sup>.

Após o envio das cartas aos potenciais participantes, aguardamos as respectivas respostas de ciência, ou não. Do grupo dos doze professores, um (01) docente foi excluído por fazer parte do PPGED e ser o orientador da pesquisa. Assim, procuramos evitar qualquer interferência pelo conhecimento do objeto estudado. Outros dois (02) sujeitos retornaram informando da impossibilidade da entrevista, por estarem de licença e em outro Estado. Somente um (01) docente não retornou o e-mail, para confirmar ou não sua participação na pesquisa.

Dessa maneira, para nossa pesquisa, a amostra totalizou oito (08) professores efetivos da FEF, onde os mesmos aceitaram participar da entrevista semiestruturada, em dia e locais

---

<sup>19</sup> A UFPA tem em sua instituição dois cursos de Licenciatura em Educação Física, o primeiro curso de Licenciatura em Educação Física, foi criado no ano de 2000, no município de Castanhal e o seu segundo curso inserido no ICED, campus Belém no ano de 2006. Vide: [www.campuscastanhalufpa.br](http://www.campuscastanhalufpa.br)

<sup>20</sup> A Faculdade de Educação Física (FEF) tem suas origens no antigo Departamento de Educação Física (DEF) do Centro de Educação (CED) da UFPA, o DEF possuía um Núcleo Docente Estruturante (NDE) que atuou em Castanhal até o ano de 2005, pois, o mesmo grupo constatou a necessidade e a grande demanda da criação de um curso de Educação Física para o campus Belém, este que foi criado no ano de 2006, no Instituto do ICED. Vide: (BELÉM, 2011).

<sup>21</sup> Ver em Apêndice a carta convite e o TCLE encaminhados para os professores

<sup>22</sup> Para a utilização do instrumento na pesquisa, foi elaborado anteriormente um pré-teste, uma entrevista piloto. Este passo consiste em selecionar uma amostra pertencente ao mesmo universo dos entrevistados na pesquisa, para que possa ser avaliada a qualidade e a eficiência do instrumento.

definidos por cada um dos docentes, ocasião em que realizaram a entrega da autorização por meio do TCLE.

### 2.1.3 - Instrumentos para a coleta dos dados

Na etapa da pesquisa de campo foram utilizados dois instrumentos de investigação exploratória para coletar os dados e aprofundar o debate sobre corpo na formação de professores de educação física. O primeiro deles foi a análise do documento empírico específico, o Projeto Político Pedagógico (PPP<sup>23</sup>) do curso de Educação Física da FEF, campus Belém; e o segundo a entrevista com os sujeitos.

Conforme Oliveira (2007), a análise do documento caracteriza-se como um caminho possível de investigação ou se constitui como instrumento metodológico complementar para conhecer melhor o objeto; apresenta-se como método de verificação de dados; é uma via de acesso a uma fonte pertinente em que, na maioria dos casos, o documento foi elaborado por sujeitos envolvidos no processo. Os documentos são utilizados como fontes de informações, esclarecimentos e indicações do fenômeno, de acordo com o interesse do pesquisador.

O segundo instrumento de investigação foi a entrevista semiestruturada com os professores do curso de Educação Física, campus Belém, essa técnica possibilitou dialogar com os sujeitos formadores da FEF, ampliando o debate sobre a presença do fenômeno corpo na formação inicial. De acordo com Minayo (2005), a entrevista é a coleta de informações sobre determinado tema científico, e caracteriza-se por ser uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa de campo. Segundo a mesma autora, um dos tipos de entrevista é a semiestruturada, nela o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre um tema com perguntas abertas e/ou fechadas sem se prender à questão formulada em si.

Especificamente nesta pesquisa, analisaremos o objeto corpo na formação de professores a partir do PPP do curso de Educação Física e das entrevistas dos professores

---

<sup>23</sup> Nessa pesquisa o documento utilizado tem em sua nomenclatura Projeto Político Pedagógico (PPP) que, de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, passou a ser definido como Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que é uma ferramenta essencial para definir e orientar a organização das práticas pedagógicas idealizadas para o Curso de Graduação, devendo estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo MEC, e também com outros documentos que dão suporte a sua construção: Estatuto, Regimento, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade e Regimento do respectivo Centro de Ensino e o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) atinentes a cada curso. O PPC é o documento de identidade do curso que define os princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientam a formação humana/cidadã e profissional dos egressos do curso (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>). Como documento a FEF até o momento utiliza o PPP, e continuaremos abordando este termo. Todavia, a FEF encontra-se em processo de reformulação do PPP, que agora passa a usar o termo PPC.

efetivos da FEF, para identificar o lugar do corpo nessa formação inicial na licenciatura em Educação Física, seus conceitos, suas concepções e suas prováveis perspectivas na área. No tópico seguinte, iniciaremos a debate sobre como a pesquisa foi tratada na discussão dos dados.

## **2.2- O processo de construção: aproximação e extensão do objeto**

No processo da análise, interpretação e discussão dos dados, a pesquisa se sustentará na Análise de Conteúdo (AC) e no Modelo Teórico dos Campos Semânticos (MTCS). Ambos nos ajudarão a compreender criticamente o lugar do objeto pesquisado, seus limites e suas possibilidades.

### 2.2.1- Análise de Conteúdo

A pesquisa qualitativa é um tipo de abordagem que permite tratar de processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares ou situações diversas. Esta abordagem propicia a criação e/ou a revisão de conceitos e categorias durante a investigação, é sabido que existem diferentes técnicas de organização e análises dos dados para a pesquisa qualitativa, mas dentre inúmeras técnicas, definiu-se para esta pesquisa a Análise de Conteúdo.

Na perspectiva de Bardin (2007), a Análise de Conteúdo, enquanto método de identificação e análise dos dados, possui algumas características: aceita que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos; além disso, constitui-se de várias técnicas em que se almeja descrever o conteúdo emitido no processo da comunicação, seja ele através de textos ou de falas.

Desta maneira, a AC é um conjunto de técnicas que visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, o levantamento de indicadores que permitam a realização da inferência dos dados coletados. Em suma, diz-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto.

Essa técnica divide-se em três momentos: pré-análise; exploração do material; tratamentos dos resultados obtidos: inferência e interpretação. A análise de conteúdo necessita sempre da questão norteadora da pesquisa: **Como o corpo vem sendo discutido na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal do Pará?** Em

seguida, é importante demarcar o objeto estudado: o “Corpo na formação de professores de Educação Física”, para adiante seguir o protocolo das etapas:

- Pré-análise (1ª fase)

- Realizou-se a leitura flutuante do PPP do Curso de Educação Física da UFPA<sup>24</sup>, campus Belém, e das 08 entrevistas obtidas com os professores da FEF<sup>25</sup>;

- A escolha das fontes/documentos: no PPP foi selecionado o tópico “fundamentos norteadores: éticos, epistemológicos, didático-pedagógicos da seção das Diretrizes Curriculares e Ementário”. Nas entrevistas, foram selecionados o “Eixo 1- Sujeitos da Pesquisa” e o “Eixo 2 - Concepção e formação sobre corpo (Planejamento/concepções e metodologia)”;

- Prosseguindo na 1ª fase, o corpus analisado para a pesquisa, no PPP, foi o eixo estruturante do documento, as disciplinas e as ementas de cada disciplina, tendo o claro anúncio do termo “corpo” ou outros termos que se assemelham (cultura corporal; corporeidade; cultura corporal do movimento) para compreender quais evidências os mesmos inferem no documento. Para as entrevistas, a coleta do corpus analisado foi no Eixo 2- Concepção e formação sobre corpo (Planejamento/ concepções e metodologia) para verificar quais os significados os professores da FEF apontam sobre a temática “Corpo na formação de professores de Educação Física”.

- Exploração do material (2ª fase)

Na tentativa de responder ao problema e aos objetivos propostos para esta pesquisa, os dados coletados foram analisados cuidadosamente através da codificação, que ocorreu a partir da análise de frequência das palavras que se repetiam com o claro anúncio do termo Corpo ou de termos semelhantes e com a triangulação dos resultados; foram criadas unidades de registro, em seguida foi feita a categorização progressiva. Como se pode observar a seguir:

- **Processo de codificação**

# Documento norteador do Curso de Educação Física PPP

---

<sup>24</sup> Documento vigente até o momento da pesquisa, finalizado em 2011 e aprovado no ano de 2012.

<sup>25</sup> As entrevistas tiveram duração média de 30 a 45 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas para então serem analisadas.

## Fase 1

Quadro 01- Categorias Iniciais do PPP

<i>id</i>	<i>Unidades de Registro</i>	<i>Categorias iniciais</i>	<b>F</b>
<i>1</i>	Por uma história do corpo e das atividades físicas na longa duração. Da invenção do esporte: aspectos históricos.	História do corpo Corpo	5 8
<i>1</i>	Origens da Educação Física brasileira: sistemas ginásticos europeus, higienismo, eugenia e esporte.	Origem da EF	3
<i>1</i>	O estudo historiográfico no universo da Educação Física brasileira.	História da EF	3
<i>1</i>	História do corpo.	História do corpo	5
<i>1</i>	Uma história do corpo na Idade Média.	História do corpo	5
<i>1</i>	Educação Física: raízes Europeias e Brasil.	Educação física e corpo	1
<i>2</i>	Estudo dos paradigmas filosóficos e científicos que orientam as concepções de corpo e educação.	Concepções de corpo e educação	2
<i>2</i>	Homem, corpo e cultura no pensamento filosófico.	Corpo e cultura	1
<i>2</i>	A questão epistemológica e a busca da identidade pedagógica na área da Educação Física, focando as relações entre corpo e o desenvolvimento da consciência crítico-constructiva no processo educacional.	Corpo e consciência crítico-constructiva no processo educacional	2
<i>2</i>	O homem-máquina: a ciência manipula o corpo.	Corpo e ciência	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## Fase 2

Quadro 02 - Categorias intermediárias do PPP

<b>Categorias Iniciais</b>	<b>F</b>	<b>Conceito norteador</b>	<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>f</b>
Corpo	8	Corpo como vetor de significado necessário para o indivíduo.	Corpo	8

História do Corpo	5	A presença do corpo na história da educação física e os caminhos trilhados a partir desse contexto.  Dicotomia corpo e mente	História do Corpo e da EF	12
Origem da EF	3			
História da EF	3			
EF e corpo	1			
Concepções de corpo e Educação	2	Momentos históricos norteiam as concepções de corpo na Educação e na Educação Física e suas práticas corporais.	Corpo e educação	4
Corpo e consciência crítico-constructiva no processo educacional	2			
Corpo e Cultura	1	O corpo e seu significado na cultura, o processo das práticas corporais.	Corpo e cultura	1
Corpo e Ciência	1	Ciência e a influência na manipulação do corpo.	Corpo e ciência	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

### Fase 3

Quadro 03 - Categorias finais do PPP

<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>F</b>	<b>Conceito norteador</b>	<b>Categorias finais</b>	<b>f</b>
Corpo	8	Corpo como vetor de significado necessário para o indivíduo.	História do corpo e da EF	20
História do Corpo e da EF	12	A presença do corpo na história da educação física e os caminhos trilhados a partir desse contexto.  Dicotomia corpo e mente.		
Corpo e Educação	4	Concepções de corpo na Educação e na educação Física e suas práticas corporais.	Corpo e Educação	4

Corpo e Cultura	1	O corpo e seu significado na cultura, o processo das práticas corporais.	Corpo e Cultura	1
Corpo e Ciência	1	Ciência e a influência na manipulação do corpo.	Corpo e Ciência	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### Fase 4

Quadro 04 - Síntese das categorias de análise do PPP

<b>Categorias iniciais</b>	<b>F</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>f</b>	<b>Categorias finais</b>	<b>F</b>
Corpo	8	Corpo	8	Corpo História do corpo Corpo na Educação Física	28
História do corpo	5	História do Corpo e da Educação Física	20		
Origem da EF	3				
História da EF	3				
Educação física e corpo	1				
Concepções de corpo e educação	2	Corpo e Educação	4	Corpo e Educação	4
Corpo e consciência crítico-constructiva no processo educacional	2				
Corpo e cultura	1	Corpo e cultura	1	Corpo e cultura	1
Corpo e ciência	1	Corpo e ciência	1	Corpo e ciência	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### - Processo de codificação

# Entrevistas realizadas com os professores da FEF

#### Fase 1

Quadro 05 – Categorias iniciais da entrevista

<i>id</i>	<i>Unidades de Registro</i>	<i>Categorias iniciais</i>	<b>F</b>
<i>1</i>	O corpo é aquela visão anatômica, o nosso	Corpo biológico	2

	organismo, a constituição do corpo; corpo é uma unidade biológica.		
1	O corpo como materialidade energética, corpo integralizado; não há como discutir o corpo somente por um prisma; o corpo com uma materialização das dimensões histórica, sociológica, cultural, também a dimensão física, fisiológica e biológica.	Corpo complexo	3
1	O corpo é complexo por ser uma categoria histórica; o corpo é visto através da história, ele é cultural, ele demarca uma identidade; corpo como algo construído culturalmente e como sendo a inteireza do homem; o corpo é esse elemento, esse produto dessas relações históricas e sociais.	Corpo histórico-cultural	4
2	O corpo traz muitas ideias acerca da adaptação, do desenvolvimento; eu imagino essa base biológica que entendo conversando com essa interface com áreas de humanas, para poder interrelacionar os conhecimentos que são da área da Educação Física; a Educação Física, historicamente, quando pensa em corpo, ainda hegemonicamente na verdade, ela pensa o corpo pelo viés biológico.	Debate na área biológica	3
2	Eu creio que discutir o corpo, tal assunto em um debate multidisciplinar; é preciso entender a educação como vivência da cultura, extremamente necessário superar essa dicotomia que tornou possível as práticas ainda vigentes nessa área; o corpo representa a base estruturante da Educação Física.	Debate nas diversas áreas	3
3	Eu acho que trabalho descolado de alguns conceitos do PPC; o nosso PPC, ele é bem complicado.	O distanciamento com o PPC	2
3	Nós temos umas três abordagens teórico-metodológicas, então eu me aproximo mais da abordagem crítico histórica; mas é preciso perceber também que há muitas falas que, por exemplo, trabalham a partir da visão da teoria crítico-superadora; mais o que é importante nele é que sempre vincula para uma visão crítica do corpo; uma visão crítica da Educação Física; para	A aproximação com o PPC	5

o sentido do sujeito; o PPC, eu penso que ele se propõe numa perspectiva crítica de Educação Física; eu acho que começamos com um passo a frente, o nosso aqui de Belém.		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## Fase 2

Quadro 06 - Categorias intermediárias das entrevistas

<b><i>Categorias iniciais</i></b>	<b>F</b>	<b>Conceito norteador</b>	<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>F</b>
Corpo biológico	2	Dicotomia corpo e mente	Corpo fragmentado	2
Corpo complexo	3	Corpo como vetor de significado necessário para o indivíduo	Corpo complexo, multifacetado, histórico-cultural.	7
Corpo histórico-cultural	4			
Debate na área biológica	3	Discutir a partir das disciplinas biológicas	Formação fragmentada	3
Debate nas diversas áreas	3	Discutir a partir das ciências humanas e das ciências biológicas	Formação ampliada	3
O distanciamento com o PPC	2	Momentos históricos norteiam as concepções de corpo na Educação Física e suas práticas corporais	Perspectiva na saúde	2
A aproximação com o PPC	5	O corpo e seu significado na cultura, o processo das práticas corporais	Perspectiva na Educação	5

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## Fase 3

Quadro 07 - Categorias finais das entrevistas

<b>Categorias intermediárias</b>	<b>F</b>	<b>Conceito norteador</b>	<b>Categorias finais</b>	<b>F</b>
Corpo fragmentado	2	Dicotomia corpo e mente	Concepções de corpo fragmentado	2

Corpo complexo, multifacetado, histórico-cultural	7	Corpo como vetor de significado necessário para o indivíduo.	Concepções de corpo complexo	7
Formação fragmentada	3	Discutir a partir das disciplinas biológicas	Formação fragmentada	3
Formação ampliada	3	Discutir a partir das ciências humanas e das ciências biológicas	Formação ampliada	3
Perspectiva na saúde	2	Momentos históricos norteiam as concepções de corpo na Educação Física e suas práticas corporais	Distanciamento da perspectiva do PPC	2
Perspectiva na Educação	5	O corpo e seu significado na cultura, o processo das práticas corporais.	Aproximação da perspectiva do PPC	5

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### Fase 4

Quadro 08 - Síntese das categorias de análise das entrevistas

<i><b>Categorias iniciais</b></i>	<b>f</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>f</b>	<b>Categorias finais</b>	<b>F</b>
Corpo biológico	2	Corpo fragmentado	2	Concepções de corpo	2
Corpo complexo	3	Corpo complexo, multifacetado, histórico-cultural.	7	Concepções de corpo	7
Corpo histórico-cultural	4				
Debate na área biológica	3	Formação fragmentada	3	Formação fragmentada	3
Debate nas diversas áreas	3	Formação ampliada	3	Formação ampliada	3
O distanciamento com o PPC	2	Perspectiva na saúde	2	Distanciamento da perspectiva do PPC	2
A aproximação com o PPC	5	Perspectiva na Educação	5	Aproximação da perspectiva do PPC	5

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com a intenção de evidenciar de forma sistemática a construção progressiva das categorias de análise que emergiram através da coleta de dados, propusemos categorias analíticas, ou seja, a terceira fase da técnica de investigação. Ao realizar tais análises evidenciaram três categorias, a saber: “Conceitos do Corpo”, “Corpo e a Formação de Professores na EF”; “Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF”, que serão discutidas e interpretadas no capítulo 5. Em consonância com a técnica de investigação Análise de Conteúdo, a pesquisa se sustentará também a partir do método do Modelo Teórico dos Campos Semânticos.

### 2.2.2 - Modelo Teórico dos Campos Semânticos

Nos anos de 1986 e 1987, Romulo Campos Lins<sup>26</sup> buscava compreender e caracterizar o que seus alunos pensavam nas atividades matemáticas, quando se distanciavam das respostas “corretas”, o que se tornou seu objeto de estudo e logo sua tese de doutorado, intitulada “*A framework for understanding what algebraic thinking is*” (“Um quadro de referência para entender o que é pensamento algébrico”). Seus estudos foram realizados no *Shell Centre for Mathematical Education de Nottingham*, Inglaterra, nos anos de 1988 a 1992. De sua pesquisa criou-se a noção de Campo Semântico, o que originou a produção da nova teoria.

Sua pesquisa realizou um estudo histórico e um estudo experimental, no qual surgiu a necessidade de responder as seguintes perguntas dentro do campo da epistemologia: (i) O que é conhecimento?; (ii) Como é que o conhecimento é produzido? e (iii) Como é que conhecemos o que conhecemos? (LINS, 1993, p. 77). O mesmo autor propôs uma caracterização para a noção de conhecimento.

Baseado em seus estudos, Lins (1993) defende que o Modelo Teórico dos Campos Semânticos (MTCS), torna evidente os obstáculos e os limites epistemológicos, sob a ótica da epistemologia e não a partir do ponto de vista psico-cognitivo. O autor considera que as questões dos limites epistemológicos farão com que compreendamos a ligação entre a produção do conhecimento historicamente situada (filogênese do conhecimento) com a produção do conhecimento formada pelos indivíduos (ontogênese do conhecimento); afirma

---

<sup>26</sup> Professor Dr. Romulo Campos Lins (1955-2017) foi professor Livre Docente da UNESP de Rio Claro, onde atuou por 25 anos no programa de mestrado e doutorado daquela instituição. Licenciou em Matemática pelo IME-USP e realizou o seu doutorado em Mathematics Education pela University of Nottingham, Inglaterra. É considerado por seus pares como um dos principais pensadores de sua geração.

ainda que todo indivíduo se forma dentro de uma cultura, e essa cultura é sempre historicamente situada.

Em síntese, o autor define o MTCS como:

[...] uma teoria do conhecimento na qual o *significado* de algo é o que é *efetivamente* dito desse algo no interior de uma atividade; na qual um *objeto* é algo para o qual se produza *significado* (no sentido que proponho). Uma teoria do conhecimento em que o *conhecimento* é do domínio da enunciação, e não do enunciado: *não há conhecimento nos livros* (LINS, 2008, p. 540, grifos do autor).

O MTCS se caracteriza em estudar como é produzido o conhecimento. Lins (1993) entende conhecimento como uma crença, ou seja: o sujeito acredita e expressa, o que o torna uma afirmação, junto com o que o sujeito considera ser uma justificação para a sua crença/afirmação, assim produz justificações para sustentar seus pensamentos, teorias e opiniões sobre algo, isso é dar início ao caminho da produção do conhecimento.

Sobre o MTCS criado por Lins, Santos (2007) afirma que, mesmo inserido no campo da matemática, pode ser utilizado em qualquer outra área, desde que o objeto de estudo possa produzir significados para que ele seja utilizado. Logo, a escolha da teoria e do referencial metodológico que adotamos para uma das fases dessa dissertação tem como propósito investigar a partir do processo da produção de significados, como o corpo vem sendo discutido na formação de professores de Educação Física.

Assim, compreende-se que o MTCS indica uma forma legítima de produção de significado, pois é um processo que cria condições para sua própria transformação na produção de um significado, o que deixa de ser somente um campo conceitual ou apenas um jogo de linguagem. Para Lins (1999) no MTCS o significado em relação a um objeto é aquilo que se pode dizer efetivamente desse objeto, essa definição não quer dizer que faz referência ao todo do objeto, mas sim àquilo que alguém efetivamente diz em relação ao objeto dentro de uma atividade na qual está inserido.

Dessa forma o **objeto** é aquilo que se constitui na fala do sujeito. O que o sujeito traduz é a **produção do significado**. Silva (2003) diz que o objeto pode ter significados diferentes a partir de quem está falando. Os objetos são encontrados sempre no interior de uma atividade, quando o objeto possibilita formas diferentes de significados, normalmente as interpretações são distintas.

De acordo com o conceito de significado adotado pelo MTCS, quando se diz que um sujeito produziu significados, pode-se dizer que ele produziu **ações enunciativas**, ou seja, o sujeito falou a respeito de um objeto no processo de uma atividade. Com isso, se é o sujeito que diz algo, então ele produz **significado**. Pensando sob esta ótica, de que se produzem

significados quando se produzem ações enunciativas, infere-se que os significados pertencem ao domínio da enunciação e não do enunciado.

Na discussão sobre enunciado e enunciação, Santos (2007) assevera que o conhecimento não é domínio do texto (enunciado), mas é domínio da fala (enunciação). Então se considera o texto como o resíduo da enunciação. Santos (2007), ao citar Lins (2003), caracteriza o enunciado a partir de um contexto particular, o resultado da produção discursiva. Este se diferencia da enunciação, que compõem o modo como os falantes utilizam das marcas de pessoa, tempo e espaço dos enunciados que produzem. E a fala sobre os enunciados, envolve aspectos sociais e culturais que determinam a atividade verbal.

Sobre conhecimento a partir do MTCS, Santos aponta:

A questão da verdade em uma perspectiva diferente daquela ideia segundo a qual se acredita que não se pode conhecer o que não é verdade: **a enunciação que faz existir um conhecimento também garante que este conhecimento é verdadeiro para alguém** (SANTOS, 2007, p.61, grifos do autor).

Na continuidade do debate sobre conhecimento é relevante considerar o ser que conhece, Santos nos apresenta:

Como o ser cognitivo não se identifica com o biológico, o conhecimento nunca é verdadeiro para um indivíduo isolado. Rompe-se, assim, com as noções absolutas de verdade, ao mesmo tempo em que não se concede um relativismo absoluto: é um relativismo cujos limites são postos por práticas sociais e culturais por meio do compartilhamento de interlocutores, de estipulações (locais ou não) e de espaços comunicativos (SANTOS, 2007, p.61).

Desse modo, ao se encontrar na tarefa de compreender a produção de significados, é preciso observar que “toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível, e é aqui que devemos prestar atenção às definições que um autor propõe” (LINS,1999, p. 93).

Diante do exposto acima sobre a teoria do MTCS, podemos destacar a importância do modelo teórico nos processos de ensino e aprendizagem. Lins descreve que os sujeitos tanto produzem enunciações, quanto produzem significados para que possam pertencer a uma cultura ou alguma prática social. Na mesma direção Bruner (1997) afirma que para vivermos dentro de uma cultura dependemos da partilha de significados, da observação e interpretação dos significados e da produção dos significados, a partir dos contextos nos quais os significados são criados e transmitidos.

Após delimitar os pressupostos do MTCS é importante conhecer suas demonstrações conceituais. Pode-se destacar que para ocorrer a produção de significados faz-se necessário

conhecer os conceitos que o cercam, como: campo semântico, núcleo, atividade, constituição do objeto (novo e o dado), interlocutores, produção do conhecimento formado a partir da atividade e a legitimidade. O autor justifica que através da junção de todas essas demonstrações ocorre a produção de significados.

A partir do momento em que se inicia o processo comunicativo é necessário percebermos as **estipulações locais**, as quais ocorrem quando a pessoa faz afirmações e não sente necessidade de justificá-las porque são sustentadas em crenças. As estipulações locais serão assim muito importantes para a produção de significados. Produzir justificativas para sustentar teorias, pensamentos e opiniões levantadas sobre algo é dar início à trajetória de produção do conhecimento.

As estipulações locais são tomadas como crenças-afirmações que formam o núcleo. O **núcleo** representado enquanto conjunto de estipulações locais ocorre a partir das junções das partes da enunciação em determinado momento, objetivando o principal elemento para a produção de significados. O núcleo é formado ao início da produção de significados e desfeito logo após. Núcleo, estipulações locais e significados estão sempre em simbiose.

Com intuito de uma compreensão mais ampla sobre as noções básicas do MTCS, é fundamental apropriar-se do conceito do Campo Semântico. Sob a ótica de Silva (2003), Campo Semântico é o processo pelo qual os significados são produzidos. Nesse sentido, Santos (2007) corrobora este conceito ao afirmar que o sujeito, ao produzir significado em relação ao núcleo inserido em determinada atividade, está operando em campo semântico.

Lins (2012, p. 17) define que o Campo Semântico é um processo de produção de significado em relação a um núcleo no interior de uma atividade; por ser um processo está acontecendo e se transformando a cada afirmação. O MTCS só existe em ação, não se apresenta apenas como uma teoria a ser estudada, mas como uma teorização que só terá sentido se utilizada.

Uma vez expostos os conceitos em torno do Campo Semântico e por entender que ele é um processo em relação ao núcleo, é válido observar que suas ações geram mudanças, suas regras são flexíveis, podem se modificar a todo o momento. No entanto, ainda que apresente variações em suas regras, o campo semântico é o mesmo para todos os sujeitos; apresenta somente diferenças locais com as constituições de núcleos (LINS, 2012).

A produção de significados de acordo com Lins (1999) é realizada em atividade. O autor compreende como atividades aquilo que envolve a produção de significados com relação a certo núcleo, ou seja, o momento exato em que o fato está ocorrendo. Para o autor a **atividade** pode ser exercida de maneira verbal ou não verbal. Esta atividade também se

relaciona com as necessidades humanas, por exemplo: Pescar é uma ação - apreender o peixe é o motivo - alimentar-se é a necessidade.

Ao compreender que é o sujeito que produz significados e que tais significados pertencem ao domínio da enunciação e não do enunciado, a comunicação se faz necessária não somente para a transmissão da mensagem, mas para fundamentar o caminho da informação, que caracteriza-se em pontos essenciais, Lins (1999, p. 92) demonstra:

Figura 01 - Processo de enunciação e significado



Fonte: Adaptado de Lins (1999).

Para compreender os elementos apresentados por Lins, Santos (2007, p. 56) caracteriza-os como:

Autor: no processo comunicativo, é aquele que produz a enunciação. Por exemplo: se o processo for uma aula expositiva, o autor é o professor; se o processo for a escrita de um livro, o autor é o escritor;

Leitor: no processo, é aquele que se propõe a produzir significados para o resíduo das enunciações;

Texto: pode ser qualquer resíduo de enunciação para o qual o leitor produza algum significado e não apenas um texto escrito. Entende-se, assim, que um texto pode ser também um desenho, um som, um gesto, um esquema, e outros sinais envolvidos no processo comunicativo.

O processo de produção de significados inicia quando o autor produz enunciados que são tomados como o corpo do texto e usa os fatores dados anteriormente para constituir suas informações. Com isso o leitor tem base para formar seu conhecimento e evoluir em sua aprendizagem. Ele começa a produzir seus próprios significados (pela enunciação) através dos resíduos de enunciação (texto) deixados pelo autor. Portanto, o leitor sempre se constitui um novo autor.

Segundo Lins (1999, p.82) “é apenas na medida em que o leitor fala, isto é, produz significado para o texto, colocando-se na posição de autor, que ele se constitui como leitor”. Nessa perspectiva, para que se possa aprender é necessário que estejamos sempre produzindo novos significados e renovando nossos conceitos e ideias sobre algo, com isso, o ciclo do conhecimento estará sempre girando, impedindo que durante o nosso desenvolvimento permaneçamos estáticos. Dessa forma, é válido considerar os fatores determinantes dentro do processo de produção de significados e a forma como é elaborado seu aparato conceitual.

O percurso metodológico analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento cuja matéria-prima sejam documentos,

opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais, como observaremos no capítulo 5. Com o propósito de discutirmos as concepções e práticas formativas dos docentes, a seguir ampliaremos e aprofundaremos o debate teórico sobre Corpo.

### 3- REFLEXÕES SOBRE CORPO: INCORPORANDO CONCEITOS

“Território construído por liberdades e interdições, [...] o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. O sentido agudo de sua presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinamentos e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento” (SOARES, 2011, p. 3).

Nesta seção buscamos construir um panorama sobre o fenômeno corpo a partir de seus trajetos, apresentando os diferentes conceitos mais recorrentes nas áreas do conhecimento. Assim, temos a intenção de, com a incorporação em outras áreas, compreender os diferentes discursos e significados atribuídos ao corpo, bem como verificar se contemplam as concepções de corpo e suas práticas educacionais no percurso histórico do contexto da Educação Física.

#### 3.1- Proximidades e distanciamentos do corpo na sociedade

Ao buscar a compreensão acerca do corpo a partir da história ou de seus marcos na sociedade, percebemos o quão trabalhoso e complexo é realizá-lo, mesmo ao tentar restringir esse estudo a um momento ou período. Seria como escrever a história de nossas vidas, em que existem infindáveis caminhos para a abordagem. Mas, como é possível uma caracterização do corpo, se o corpo remete-nos a várias questões ou estranhamentos? Quando escrevemos sobre corpo, ele parece estar distante de um conceito fechado, pois em muitos casos são apresentados vários sentidos e significados. Por isso, é importante a escolha de momentos e intenções para apresentá-lo a partir daquilo que se objetiva, que a própria incompletude interpenetra.

Sant’Anna (2011) apresenta o corpo como uma evidência inserida no ser humano desde o seu nascimento até o momento da sua morte, torna-o, portanto, finito e sujeito a transformações previsíveis ou imprevisíveis, desejáveis ou indesejáveis. Com o passar do tempo, muda de forma, avança em seu desenvolvimento e funcionamento. Por isso, nem todos os seres humanos estão completamente habituados com seus corpos. Às vezes, seus corpos são familiares ou em outros momentos, desconhecidos.

Em outros termos, Salomão (2013) afirma que o corpo possui uma história imbuída de sentidos e estados, com variações na cultura, na forma de viver, nas condições materiais, em um universo que delinea até os pequenos gestos através das normas coletivas. São inúmeras as vertentes a que o corpo está submetido, existindo uma conotação específica que o caracteriza e determina.

Durante muito tempo tínhamos como referência fundamental a natureza em relação à vida humana. No passado, a vida cotidiana era demarcada para a sobrevivência do homem,

suas atividades diárias e suas condições de trabalho<sup>27</sup>. Isso gerou aproximação, necessidade e relação com a natureza, criando uma identidade de vida que lhe atribuía qualidades humanas estritamente relacionadas ao domínio da natureza. Assim, o homem circunscreveu o cotidiano com seus movimentos corporais de forma harmônica (SANT'ANNA, 2011; GONÇALVES, 1997).

Com base no desenvolvimento de tensões e oscilações históricas, a civilização ocidental emerge com suas raízes na antiguidade grega, carregando em seu cerne a visão dualista e fragmentada, com um homem separado entre corpo e espírito. Além disso, sofre uma progressiva valorização do pensamento racionalista<sup>28</sup> em detrimento do intuitivo. Em outras palavras, é a valorização da razão em detrimento do sentimento.

Norbert Elias<sup>29</sup> e Michel Foucault<sup>30</sup> apontam que o processo de civilização trouxe consequências inquestionáveis ao homem moderno no que diz respeito a sua corporalidade<sup>31</sup>, como podemos observar. Para Elias:

(...) o indivíduo fala de si na condição de objeto de observação, por intermédio de termos como “meu corpo”, ao passo que, em relação a si mesmo, como ser capaz de se observar à distância, ele utiliza termos, como ‘minha pessoa’, ‘minha alma’ ou ‘minha mente’. (...) O simples emprego da expressão ‘meu corpo’ faz parecer que sou uma pessoa existente fora do meu corpo e que agora adquiriu um corpo, mais ou menos da forma como se adquire uma roupa (1990, p. 154-155).

Segundo Foucault,

(...) o poder intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo - e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micropoder ou sub-poder (MACHADO, 1979, p.xii, *apud* Foucault, 1978).

Não surpreende, então, o significativo deslocamento naquilo que efetivamente se pensava sobre o papel da corporalidade na formação humana. Soares (2012; 2000), em suas pesquisas e reflexões, ao pensar a educação dos corpos, aponta que, entre os séculos XVIII e início do século XIX, em países como França e Inglaterra, existiram políticas de controle das populações urbanas, através de políticas de saúde, em que os corpos dos indivíduos tornam-se objetos mensuráveis e categorizados, com forte tendência a uma neutralidade própria, característico de uma abordagem positivista da ciência. Esse contexto, inevitavelmente, tem

<sup>27</sup> Neste período, Gonçalves (1997) sinaliza como “vida primitiva”, um fator histórico determinante para o processo de evolução da vida social.

<sup>28</sup> A racionalidade foi proclamada como a especificidade exclusiva e única das dimensões humanas. O humano do homem ficou enclausurado nos limites da racionalidade. Ser racional e ter o uso da razão constituíram-se nos únicos pressupostos para assegurar os plenos direitos de pertencer à humanidade (SANTIN, 1994, p.13).

<sup>29</sup> Norbert Elias, cf O processo Civilizador (1990).

<sup>30</sup> Michel Foucault, cf Microfísica do Poder (1985).

<sup>31</sup> Segundo Taborda de Oliveira (1999) compreende-se por corporalidade aquilo que se consubstancia na realidade social, a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.

reflexo no conceito de como o corpo é tratado, que, a partir de então, é visto como uma mercadoria, potencialmente útil ao capital.

Sob esta ótica de subserviência do corpo em relação ao capital, Soares (2012) assegura que é possível compreender o corpo como um elemento de forças produtivas, tomando forma de uma realidade biopolítica. A autora ressalta ainda que a medicina, como uma técnica geral de saúde consolidada, foi uma importante influência para a compreensão do corpo, a partir da expansão das teorias higienistas.

As teorias higienistas, baseadas nas práticas médicas, carregam em si um discurso moralizador e normativo, em que as práticas de higiene tornam-se um valioso instrumento de convencimento para a construção de ideário de corpo sadio, em que a partir das práticas de manutenção da saúde o corpo tornava-se útil e apto para servir ao capital, exacerbando o lado biológico.

Nessa mesma direção, Courtine (2005) assevera que na modernidade o corpo ganha centralidade. Muitos dispositivos foram mobilizados na direção do incremento das preocupações societárias com o corpo. É ingênuo pensar que no período da modernidade, tal movimento de centralidade desejaria descortinar o próprio corpo para melhor compreendê-lo, ao contrário tinha em seus propósitos fortalecer a utilidade do corpo dentro do movimento operário e do processo de industrialização. Nesse mesmo horizonte, Soares (2012) alude que o corpo começa sistematicamente a ser explorado e compreendido à luz das ciências biológicas.

É nesse cenário que emergem os métodos ginásticos, inaugurando um importante papel reforçador desse ideário, que completa o cerco ao “corpo trabalhador”. Para tal mentalidade o exercício físico possui papel de mais novo “remédio” para os males do corpo. Vê-se no exercício a soberana tentativa de cuidar do corpo. Assim, Soares (2012) também menciona que, na modernidade, era importante doutrinar/adestrar o corpo para executar com eficiência as duras e penosas jornadas de trabalho.

Aos métodos ginásticos confere-se uma fundamental função desempenhada na sociedade industrial, visto que foi através da ginástica que se pôde alcançar a ordem disciplinar, característica tão desejável para um corpo integrante da ordem fabril e da nova sociedade. Por isso, ao longo dos séculos XIX e início do XX, houve uma inflexão na compreensão da utilidade e/ou função do corpo na sociedade em geral (SOARES, 2012).

É válido destacar em Vaz (2003) que os teóricos Horkheimer e Adorno compreendem o sujeito “moderno” como aquele que aprendeu a ter o domínio do seu próprio corpo, renunciando a suas forças somáticas, seus comportamentos. Esse controle sobre o corpo não é isento de pagamentos, como o de abrir mão da sua própria felicidade.

Pode-se perceber que na modernidade o corpo foi explorado, principalmente, pelas ciências naturais, especialmente as ciências biológicas. Isso contribuiu fortemente para a manutenção e consolidação do capital, propiciando uma compreensão de um “corpo-máquina”.

### 3.1.1- Do corpo fragmentado ao corpo-máquina

Na modernidade, período que caracterizou-se pela racionalidade, buscou igualar sujeito e objeto a partir de suas relações com as ciências naturais, como consequência de um processo que se desdobrava à época, quando houve a valorização da física, da mecânica, da biomecânica, da anatomia, da fisiologia. Estes campos do saber contribuíram significativamente na transformação da sociedade. E uma das formas mais recorrentes e prósperas de atestar essa mudança em relação ao corpo era a visão do corpo como máquina.

Um influente pesquisador desse campo é Claude Bernard<sup>32</sup> que nas inúmeras produções científicas dedicou-se ao estudo da funcionalidade de um método científico para os fenômenos biológicos. Sua objetividade direcionou-o a defender que, teoricamente, todo fenômeno tinha sua primeira causa e quando repetida nas mesmas condições reproduz o mesmo resultado, através de uma relação causal e determinista. Essa relação poderia ser aplicada também para as ciências da vida. O pesquisador acreditava que, assim como a física mecanicista, o organismo estava submetido a determinadas leis. Portanto, coube, a fisiologia, submeter o corpo a sua transformação e intervenção.

Nesse sentido, Bernard afirma que:

A causa primeira da vida dá a evolução ou a criação da máquina organizada; mas a máquina, uma vez criada, funciona em virtude de propriedades de seus elementos constituintes e sob a influência de condições físico-químicas que sobre eles agem. Para o fisiologista e o médico experimental o organismo vivo não é mais que uma máquina admirável, dotada de propriedades as mais maravilhosas, postas em ação com a ajuda de mecanismos os mais complexos e os mais delicados. É uma máquina na qual eles devem analisar e determinar o mecanismo, a fim de poder modificá-lo, pois a morte acidental não é mais que o deslocamento ou a destruição do organismo em consequência da ruptura ou da cessação da ação de um ou de inúmeros destes mecanismos vitais (BERNARD, 1867 *apud* SOARES, 2015. p.978).

A máquina “corpo”, agora desvendada, poderia contribuir para a ciência no poder de remediar sobre seu desfalecimento. Nesse contexto, os anseios eram tão positivos, na crença de seus defensores que a objetividade do pensamento racional, superior ao metafísico, seria

---

<sup>32</sup> Claude Bernard (1813-1878), fisiologista francês que se dedicou aos estudos de medicina. Mesmo não sendo o primeiro pesquisador a dedicar-se a uma fisiologia experimental, destaca-se como o principal articulador de um método científico para as observações dos fenômenos biológicos (CAPONI, 2001).

capaz de intervir e modificar os corpos, tornando-os mais resistentes e, ainda, contribuindo com a ideia de reproduzi-lo para a substituição de partes não conformes ao corpo. Assim, cresceram os experimentos no campo da medicina, bem como nas práticas corporais, vistas como auxiliares no projeto do corpo-máquina através de controle e manutenção.

O corpo passa a ser visto como uma espécie de “máquina-humana”, que necessita de instrumentalização e de exercícios. Agora, como objeto de observação empírica, o corpo foi capturado por uma estética moderna, que ao combinar-se com a análise científica e a mecânica dos movimentos corporais, inaugura um entrelaçamento entre a biologia e a física. Soares (2015) ressalta como marco desse período, junto com as representações científicas, a disseminação de novas práticas corporais, que de certa forma sofreram influências pelo momento.

Diante dessa conjuntura, como vemos em Soares (2015), [...] a ginástica na França, mediante uma difusão, ganha no século XIX a atenção dos médicos e governantes (VIGARELLO, 2003, VIGARELLO; HOLT, 2008, SOARES, 2012). Estudos sobre o corpo revelavam a importância da ampliação do desenvolvimento corporal para a manutenção da saúde individual. Na mesma medida, um corpo em desenvolvimento e treinamento iria contribuir para uma saúde social. Novos movimentos passaram a existir a partir de aparelhos portáteis concebidos como uma tecnologia de treinamento para aquela época, como aponta Soares:

“O corpo-máquina sofria interações de forças externas potencializadas por instrumentos e objetos que afastava os homens de uma relação intuitiva como o movimento para aproximá-lo de conhecimentos sistematizados e organizados dentro de uma lógica mecânica de cálculo preciso. Halteres, pesos e barras eram extensões do próprio corpo que tornavam os exercícios mais eficientes” (SOARES, 2015; p. 980).

Assim, as práticas corporais, foram se inserindo em uma concepção de corpo funcionalista, fundada nas repetições de movimentos e no disciplinamento dos corpos, promovendo a disseminação de certa lógica mecânica no trato com o corpo. Soares (2015) analisa que o corpo tornou-se reduto de objetividade. O corpo na lógica do experimento, na busca por um resultado da performance, obteve a propensão de ser descrito, analisado, traduzido em números e percentuais, com a clara redução de possibilidades de outras narrativas e ampla possibilidades de análises científicas.

Nesse contexto racional faz-se necessário lembrar que a anatomia, a fisiologia, a física e outras ciências naturais contribuíram determinadamente na compreensão do corpo ao longo

da história, demarcando características na forma e na disposição de como ele está apresentado na ciência.

Mesmo com esse estigma em direção ao sentido biológico conferido pelas ciências naturais, o corpo ainda assim logra por outros olhares de outras áreas do conhecimento. Dessa forma, fez-se um esforço para a ampliação dos olhares, principalmente das ciências humanas, a fim de explorar essa materialidade feita de carne e entranhas, que traduz o corpo.

### 3.2- Corpo nas Humanidades

Na sociedade ocidental o corpo representa o sinal do indivisível; preconiza-se como um lugar de unicidade, marcado pela diferença. No entanto, paradoxalmente, tal ideia se dissocia da herança dualista revelada historicamente. Le Breton (2013) afirma que as concepções atuais do corpo estão ligadas ao avanço do individualismo enquanto estrutura social. Prima-se por “ter” um corpo, mais do que “ser” o seu corpo.

Ainda segundo Le Breton (2010, p. 11), o corpo deve representar o principal ponto de diferenciação entre as pessoas e marcar a individualidade de cada um. Acredita-se que parte dele é a ligação entre outros corpos, ou seja, o corpo é o *locus* das relações interpessoais, “o conector que o une aos outros”.

Por isso, para se pensar o corpo como a origem identificadora do homem torna-se importante enxergar a partir do prisma antropológico e sociológico. Como diz Le Breton (2010), o corpo constitui um terreno fértil para as práticas, para os discursos, para as representações e para o imaginário humano. O homem deve ser visto como uma emanção do meio social e cultural; por isso, através da situação dos sujeitos, deduz-se que o olhar sociológico não pode escapar da condição física, mas por ela apresentar as ocorrências da adversidade física e moral das classes trabalhadoras, das vulnerabilidades sociais e do aspecto de exploração a que o corpo foi submetido através da modernidade, com o surgimento da exploração dos corpos por via do trabalho.

A denúncia sobre esse corpo miserável aparece sobretudo nos estudos de Villermé<sup>33</sup> e Buret<sup>34</sup>. Ambos traçam aspirações revolucionárias para os corpos através das condições precarizadas com que os mesmos se apresentam. Outros teóricos que também descrevem de forma semelhante à realidade dos corpos através de uma análise clássica da condição corporal

---

<sup>33</sup> Ver estudos de Villermé em: Quadro explicativo do estado físico e moral dos operários empregados nas manufaturas de algodão, de lã e de seda (1840).

<sup>34</sup> Ver estudos de Buret em: Da medida das classes laboriosas na Inglaterra e na França (1840).

do homem no trabalho são Engels<sup>35</sup> e Marx<sup>36</sup>. Vale ressaltar que os estudos desses teóricos têm objetivos mais urgentes do que caracterizar a condição do corpo, entretanto, ocorre uma possível proposição para uma abordagem sociológica do corpo.

Para esses teóricos, durante aquele momento era necessário descortinar a condição miserável da classe trabalhadora no contexto da Revolução Industrial. O corpo não seria o objeto de estudo a parte, ele seria subsumido nos indicadores ligados aos problemas de relações específicas ao trabalho e aos problemas da saúde pública. Nesse período a condição emergente aos estudos é uma crítica do modo de produção e do funcionamento social do trabalho, não existindo ainda a forma sistemática de questionar o aspecto da experiência corporal.

Pode-se destacar nesse campo de estudos do corpo nas humanidades, as contribuições teóricas importantes de Marcel Mauss<sup>37</sup> em seus textos “A expressão obrigatória dos sentimentos” (1921), “O efeito físico da ideia de morte” (1926), “As técnicas corporais” (1936). Esses textos marcam avanços significativos e são precursores de diversas pesquisas que mais a frente irá surgir.

O pesquisador Marcel Mauss (2017) esboçou orientações que demarcaram uma área específica da sociologia do corpo. A corporeidade começa aparecer nos centros dos debates. Em 1934, diante da sociedade de psicologia, Mauss inaugura uma noção de “Técnicas do Corpo”, conceituando-a como gestos codificados em vista de uma eficácia prática ou simbólica, apresentando sequências de gestos, sincronia muscular que ocorre com intuito de uma finalidade precisa, modalidades de ação.

Em suas reflexões, o pesquisador expõe as variações de tipos de nado de uma geração para outra na sociedade, em especial de uma cultura para outra. O mesmo ocorre nos exemplos da marcha, da corrida, das posições de pés e mãos, das utilizações dos instrumentos para a caça, dos instrumentos para o trabalho. Mauss (2017) observa que a técnica não é objeto único da relação do indivíduo com a ferramenta; antes disso ele demarca como instrumento fundador: o CORPO – como sendo o primeiro e o mais natural instrumento do ser humano, sendo modelado com hábitos culturais. Ele produz técnicas eficazes.

Surge, a partir daí, uma classificação de técnicas do corpo, com diferentes perspectivas. Conforme o sexo, a idade, o rendimento, as formas de transmissão, entre outros. Vale destacar que o pesquisador não desejava lançar um projeto de intenção exaustiva sobre o

---

<sup>35</sup> Ver escritos de Engels, em: A situação da classe laboriosa na Inglaterra (1845).

<sup>36</sup> Ver escritos de Marx, em: O capital (1867).

<sup>37</sup> Marcel Mauss é antropólogo, etnólogo e sociólogo. Autor do texto clássico “As técnicas do corpo” encontrado em sua obra Sociologia e Antropologia.

corpo, mas lançou luz sobre o conceito, demarcando uma série de anotações pessoais, abrindo espaços para outros pesquisadores de exercerem suas habilidades com o conhecimento sobre o objeto corpo e demonstrá-lo como seu próprio instrumento para a construção do indivíduo e da sociedade.

Mauss (2017) ao apresentar as suas contribuições acerca das técnicas corporais, aborda que elas são criadas pela autoridade social e para ela, e para se chegar aos atos, há técnicas específicas para o período e o local. Há noção de natureza social do “habitus”, como é apresentado por Mauss:

(...) Esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição (2017, p. 425).

As técnicas do corpo são visualizadas nas atividades físicas e esportivas, pelo conhecimento prático do artesão, pela mimese dos atores, pelos malabaristas, equilibristas, acrobatas. Logo, as técnicas do corpo não são as mesmas de uma classe social para a outra, elas são inúmeras. E, os estudos sociológicos sobre as técnicas do corpo são vias fundantes para esclarecer que o corpo, mesmo sendo um instrumento, continua sendo o homem social. Bem como os gestos que executa em seu corpo por determinados movimentos através de um segmento corporal como ferramenta não torna o sujeito um instrumento, pois toda essa realidade inclui significados e valores.

De acordo com Mauss (2017) a técnica necessita ser tradicional e eficaz. As noções das técnicas do corpo existem e são transmitidas se houver a tradição, ou seja, o movimento permanece para aquilo que é colocado diante de certa tradição. Outro ponto característico da técnica é a eficácia, a qual consiste em um conjunto de elementos das técnicas do corpo, que precede as técnicas dos instrumentos. A eficácia ocorre através de uma repetição constante de atos moldados, não somente pelo indivíduo, mas por toda a sua educação, pelo lugar que ocupa e pela sociedade do qual faz parte.

Segundo Fensterseifer (2001), a técnica para os gregos designava o conjunto de regras que possibilitaria auxiliar e orientar qualquer atividade, não se diferenciando da arte e da ciência. Representaria criar, produzir, fazer engenhosidade, ter habilidade. Nesse mesmo horizonte, Oliveira (1989) corrobora que a noção de técnica nesse período representava o conjunto teórico-prático das técnicas corporais, intelectuais e fabris. Tal compreensão sobre a técnica revelava uma dimensão de totalidade orgânica, de unidade, encontrava-se no limite do não automatizado e do não ofensivo ao indivíduo.

Na Modernidade, a técnica passa a ser entendida como o modo do indivíduo relacionar-se com a natureza, a qual necessita tudo manipular, colocando-se como forma hegemônica da razão, tornando-se uma racionalidade instrumental. Essa hegemonia da técnica instrumentalizadora atravessa os diferentes campos disciplinares, inclusive a Educação Física, que se ancora em uma concepção maquínica do corpo e da subordinação da área aos princípios que o determinam historicamente (KUNZ, 1994).

Esta noção da técnica sob a ótica da modernidade transformou-a em tecnicismo. Tal fato, fomentou o aparecimento de debates a partir um cenário de uma educação mais crítica, como consequência desse movimento surgiram visões que apontavam para a inadequação da utilização desse tecnicismo, o que levou muitos professores a negar o ensino da técnica. No entanto, Bracht (XXX apud FENSTERSEIFER, 2001, p. 254). ressalta a importância da técnica, mas chama a atenção indicando que o fato de ensiná-la não implica na condição de ser tecnicista, sendo assim a questão reside na forma de tratar a técnica, pois deve ser compreendida como meio e não como fim em si mesma

Ancorando-se nessa perspectiva, a Educação Física deve reconhecer a importância da técnica, mas com uma reflexão imanente, ou seja, deve-se buscar a superação da técnica pela técnica, que por muito tempo delimitou seu fazer pedagógico e desenvolver a técnica a partir de uma dimensão de unidade entre sujeito e objeto.

Assim, podemos pensar o corpo a partir das lentes das Ciências Humanas, através de um leque de possibilidades para olhá-lo por vias do seu contexto social, cultural, histórico, multiconceitual e dinâmico, em constante atividade. Desse modo, é prudente reconhecer o corpo e seu imbricamento nos diferentes saberes científicos, como na antropologia, na sociologia e na psicologia, entre outras áreas do conhecimento.

### **3.3- Corpo na Contemporaneidade**

Na trajetória para compreender o corpo nos diferentes momentos e áreas do conhecimento humano, é importante pensá-lo na contemporaneidade. Ghirdelli (2007) revela que o indivíduo deixou de viver um ideário da modernidade em busca de sua expansão através da subjetividade, formada também por uma consciência do “eu”. Não mais vista como aquela subjetividade preconizada no século XX, em que o sujeito seguia uma crença de subjetividade moderna, “forjada” pela modernidade. Dessa forma, surge o sujeito que se distancia da consciência formada por modelos modernos e passa à consciência formada a partir da circunscrição do seu próprio corpo.

A crise da individualidade reflete a crise da subjetividade. Tal crise inaugura a identidade individual, que apoia-se em si mesma, em suas vivências psíquico-corporais, encerrando o campo do sujeito-cidadão para uma identidade individual reduzida. É o indivíduo como corpo, o seu eu, o seu corpo. Antes se considerava indivíduos inseridos em instituições e representações, como: liberais, comunistas, burgueses, trabalhadores. Agora, são corpos caracterizados adjetivamente: brancos, negros, magros, gordos, belos, feios e assim por diante. Observa-se, com isso, que a estética engloba as entranhas, a ética e a moral.

Existe um poder que investe e marca os corpos da atualidade, definindo bem seu papel de utilidade. A novidade contemporânea ganhou lugar privilegiado com discursos e práticas amparados pela mídia, que o faz, extremamente, difuso e com múltiplas formas de impregnação.

Le Breton (2013) apresenta do mesmo modo os saberes da medicina moderna dominante, que, através de um corpo sujeito ao poder, revela-se especialmente no aspecto estético, dimensão que vem ganhando espaço, a partir de um macrodiscurso de saúde, juventude e beleza impregnado de forma tão marcada na sociedade atual.

O corpo passa, assim, a seguir normas de um novo disciplinamento, não apenas autoimposto, mas também determinado pela sociedade e por diversas instituições contemporâneas, como: mídia, redes sociais digitais, academias de ginástica, escolas, clínicas estéticas, dentre outras. Goldenberg e Ramos (2002) aludem que a estética assume uma das facetas centrais para o discurso de corpo na atualidade.

As autoras afirmam ainda que existe um poder normalizador de modelos e de conformidades, com padrões de beleza que vão de encontro à singularização dos sujeitos. Essas repercussões nascem em todos os níveis sociais e exercem múltiplas pressões nas distintas faixas etárias, da infância à terceira idade.

Le Breton (2003), ao tratar o corpo na contemporaneidade, apresenta-o em sua obsolescência, em seu desfazer de corpo, perspectivando o lugar de um outro corpo, que em função dos avanços da biotecnologia, está se tornando cada vez mais difuso e complexo. Em um de seus questionamentos Le Breton assim se expressa: “Ainda pode-se falar em um corpo natural, sem intervenções da tecnologia, sem a presença de um biopoder que manipula as subjetividades”?

Santaella (2004) enxerga o corpo contemporâneo caracterizado em corpo-informação, pois se destituiu de sua natureza ontológica e passou a ser suporte de processos de transformação pelos quais está sendo obrigado a passar. Na mesma direção, Sibilia (2003) infere que o corpo se afastou da lógica mecânica do início da modernidade e adentrou em uma

sociedade digital. Os corpos contemporâneos se apresentam como códigos, informações, dados operacionais.

Embora, a pesquisa apresente de forma breve as incursões em que este corpo contemporâneo adentrou, esse corpo vive uma dualidade, encontra-se sob a ação da manipulação dos biopoderes e por outro lado faz resistências a uma vida manipulável.

### 3.3.1- Corpo e a indústria cultural

A ampliação e o interesse pela estética e pelas práticas corporais apontam para pensar o corpo com suas ascensões e suas ambiguidades. Observar a centralidade que elas geram em torno dele é reconhecer o surgimento de um mercado que se apoia em um fenômeno de subserviência e vitimização do corpo nesse contexto histórico. Isso faz com que fenômenos culturais relacionados ao corpo estejam submetidos ao processo de mercadorização, tal relação é fundamental para compreender o corpo na atualidade.

Dessa relação surge a discussão sobre a correlação entre indústria cultural e corpo. Ao abordarmos a Indústria cultural e sua influência sobre o corpo faz-se necessário versar sobre as obras dos teóricos Adorno e Horkheimer<sup>38</sup>. Nelas, eles discorrem sobre o tema e debatem a racionalidade técnica e a racionalidade da própria dominação. Aproximando-se de tal problemática, concebem o conceito da indústria cultural e discutem como ela levou à padronização e à produção em série, opondo-se ao que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social, o que não poderia ser comparado com a evolução da técnica como tal, mas era relacionado à função da economia atual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A indústria cultural coloca a imitação como caráter absoluto. O sistema capitalista, diante de suas características de reprodução e de distribuição, intervém também na cultura da estética. Portanto, a indústria subtrai o valor crítico e potencializa a neutralização da participação intelectual do indivíduo.

No âmbito da indústria cultural, pode-se dizer que existe uma relação do corpo com o caráter fetichista, reduzindo-o à condição de mercadoria. Para Adorno, o caráter fetichista toma conta do indivíduo. E Vaz (2008) chega a concordar, pois o indivíduo na contemporaneidade não resguarda esforços e investimentos para sua corporalidade. O corpo é fetichizado a ponto de transpor ou tornar-se um denominador da subjetividade. Isso é um sinal

---

<sup>38</sup> M. Horkheimer; T. W. Adorno, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 113-156).

de que os recursos para torná-lo um espetáculo são muitos e frequentemente empregados pela indústria do entretenimento.

Chama a atenção que, entre os muitos elementos incorporados pela indústria cultural, as práticas corporais tenham também se adequado para seguir modelos e/ou estereótipos de beleza, o que tem sido explorado pelas mídias diversas e por grandes empresas. Silva (2001) afirma que os modelos de corpos e de práticas corporais, geram necessidades de culto ao corpo, no qual “exercitar-se” constitui uma obrigação, como um dever ser, um processo que o tira de sua condição de humanidade.

A indústria cultural, que investe em ciência e tecnologia para o fenômeno corpo, produz práticas corporais descoladas da singularidade dos indivíduos, grupos e comunidades que, consciente ou inconscientemente, legitimam essas práticas de corpo.

### **3.4- Corpo na História da Educação Física**

Ao longo desse percurso, assim como a compreensão do corpo na sociedade sofreu diversas interferências e influências, também a Educação Física esteve sujeita a mesma dinâmica de mudanças.

A discussão a respeito de corpo advém dos tempos antigos. Pensadores gregos, como Sócrates e Platão, já haviam manifestado algumas reflexões sobre o tema. Sócrates tinha a visão de que corpo e alma tinham igual valor para a integração do homem com o mundo. Mas, Platão acreditava em um conceito dicotômico. Corpo e alma tinham significações diferentes, sendo o corpo visto como uma prisão da alma. Conforme apontado anteriormente<sup>39</sup>, foi essa visão dual que sustentou e permitiu a evolução dos conceitos relacionados ao corpo no Ocidente (BAPTISTA, 2013).

Tais discussões, segundo Baptista (2013), seguiram pelo período medieval, destacando-se relevantes personalidades do período: São Tomás de Aquino e Santo Agostinho. Neste momento, com a ascensão da igreja, houve a demarcação da separação entre corpo e alma. Já no período moderno, o corpo permaneceu sendo fracionado, ganhando relevância com Descartes, que teorizou corpo e mente, submetendo-o a serviço da razão. Ao chegar a pós-modernidade, o corpo ganhou traços da mídia, do consumo, do padrão de beleza, da cirurgia plástica, delineando o corpo contemporâneo.

Essa centralidade assumida pelo corpo constitui muito mais que períodos cronológicos. Traz valores, identidades sociais, econômicas e políticas. O corpo passou a ser

---

<sup>39</sup> Ver item sobre a história do corpo.

considerado como produto de cada cultura, de diversas sociedades, criando distinções para cada corpo (GOLDENBERG, 2015).

Oliveira e Vaz (2004) consideram importante que teoria e história se unam para possibilitar o exercício permanente da crítica. Consequentemente, parece ser fundamental questionar e repensar criticamente concepções de corpo presentes na área da Educação Física, que ao longo de sua história foi marcada por significativas influências.

Conforme Soares (2004), uma delas foi a influência médico-higienista, marcante no século XIX e início do século XX, em que a educação do físico seria a síntese perfeita da educação e da saúde, condição necessária para oferecer um indivíduo robusto e saudável para o sistema produtivo.

Outro elemento influenciador, segundo Soares (2012), na história do corpo na Educação Física foi o movimento das escolas ginásticas, originárias de quatro países de características de sociedades burguesas: Alemanha, França, Inglaterra e Suécia. E, conforme mencionado anteriormente, contribuíram com uma ordem disciplinar. Apresentavam também outras finalidades: prover a saúde; purificar a raça; aprimorar a coragem e a força (úteis para trabalhar nas indústrias e servir nas guerras); bem como cultivar a moral (uma maneira de intervir nos costumes dos povos).

Referindo-se ao contexto do Brasil, a influência europeia desenha um modelo para a sociedade brasileira e contribui para a construção da Educação Física, na qual os médicos higienistas ocupam lugar privilegiado. Apoiada pelo poder do Estado, a Medicina, na sua vertente higienista, vai influenciar e condicionar de modo decisivo a Educação Física, e, por conseguinte, o conceito de corpo. Inserem nele questões relativas à saúde e à higiene, que se justifica por uma preocupação das elites dirigentes (SOARES, 2012).

Por essa corrente higienista, os cuidados higiênicos e o exercício físico obtiveram representatividade e status, como um recurso capital na transformação social. Assim, a Educação Física passou a incorporar os exercícios físicos através da ginástica. Esse percurso civilizador e proclamador de um homem disciplinado, saudável fisicamente e atento às ordens morais características do Brasil definiu o instante de sua relação com as instituições médicas.

Outro momento marcante vivido pela Educação Física ocorreu com a presença das instituições militares. Bracht (1999) mostra que a aproximação da Educação Física ao militarismo também contribuiria para a construção de corpos disciplinados e fortes, com o intuito de adequá-los ao processo produtivo e/ou a política nacionalista. Dessa aproximação nasce o modelo que servirá como base da construção da identidade pedagógica da Educação Física, cunhada em valores e normas próprias da instituição militar.

Outra consequência dessa aproximação foi a influência do esporte, marcada pela competitividade que passa a ser visto como elemento predominante na educação do corpo. O corpo passa a ser cobrado pelo rendimento e pela exímia execução da técnica com o intuito de transpor os limites do corpo, para isso era imprescindível ter um corpo atlético (CASTELLANI *et al.*, 2012).

Daolio (1995) afirma que o esporte atuou sobre os corpos excluindo as realidades culturais inerentes aos indivíduos. Essa visão da Educação Física voltada para a técnica esportiva e para o desempenho, de acordo com Bracht (1999), promoveria o corpo para a capacidade de trabalho e de rendimento individual e social.

Ainda em meio a essa forte correlação entre o esporte e a Educação Física surge, em meados da década de 70, um movimento na Educação Física conhecido como Movimento Renovador da Educação Física, que passou a incorporar discursos das ciências humanas e sociais, conferindo pensar o corpo de uma forma mais crítica. Vale aludir que Novaes (2001) destaca nesse período o fenômeno do culto ao corpo, com a popularização das academias de ginástica e das atividades *fitness*<sup>40</sup>.

Entre as décadas de 1980 e 1990, um conjunto de discussões sobre diferentes temas e fundamentados em diversas correntes teóricas foram evidenciados nas produções científicas desse período. A temática “corpo” passou a ter um significativo espaço nas discussões acadêmicas e científicas, com o surgimento de grupos de pesquisa, publicações e produções que se tornaram referências na Formação de Professores. Demonstra-se, portanto, segundo Moreira e Simões (2009) a notoriedade para o avanço em relação ao tema corpo como agente histórico, social, político, estético e cultural. Na mesma direção, Melo (2009) vislumbra o corpo através da fenomenologia, do materialismo histórico, da psicologia e em teóricos da Escola de Frankfurt.

O desenvolvimento do pensamento crítico na Educação Física integrou discussões realizadas no campo das ciências humanas e sociais, agregando também as discussões na área pedagógica. Nesse período um grupo de professores-pesquisadores da EF aproximou-se do debate a partir da teorização crítica, filiando-se principalmente às vertentes marxistas. Trazendo para área a denúncia e o questionamento, antes ausente do processo. Como determinantes nessa mudança, surgem abordagens críticas que vêm para denunciar o caráter utilitarista e superficial da EF.

---

<sup>40</sup> *Fitness* é uma palavra de origem inglesa e significa "estar em boa forma física". O termo é normalmente associado à prática de atividade física e se refere ao bom condicionamento físico ou bem estar físico e mental.

Em Vaz (2019) compreendemos o recorte do grupo do Movimento Renovador da EF, mais bem delimitado a partir de suas aproximações teóricas para o surgimento das abordagens. Um grupo encontra-se com um viés marxista ortodoxo. Outro, com aspectos de crítica cultural da nova esquerda. Um terceiro com o enfoque mais fenomenológico.

O próprio movimento, ao assumir essa “luta” por uma nova Educação Física, traz para aquele momento histórico publicações importantes e de referenciais para um novo olhar, com publicações de livros, como: Educação de corpo inteiro, de João Batista Freire (1989), Educação Física cuida do corpo e mente (1983) e O brasileiro e seu corpo (1990), ambos de João Paulo Subirá Medina. Logo depois novos trabalhos são apresentados ao público, de maneira mais elaborada: com os conceitos de cultura de movimento (KUNZ, 1989,1991), cultura corporal de movimento (BRACHT, 1992), cultura corporal (SOARES et al., 1992). Bem como, participações em eventos que demarcam um novo espaço para a EF (VAZ, 2019).

O movimento crítico-superador tem seus encontros teóricos sobre as referências do materialismo histórico dialético, defendendo sua formação baseada nos interesses da classe trabalhadora, se apresenta contrário aos fundamentos impressos pela lógica tradicional e tecnicista; tem como característica denunciar o caráter instrumental, distanciado da natureza crítica e reflexiva. O conhecimento produzido a partir das reflexões sobre as representações do homem são produzidos histórica e culturalmente a partir da Cultura Corporal, que não apresenta o corpo como centralidade, mas reflete suas ações sobre as representações que o mesmo possui (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O movimento crítico-emancipatório, tem como idealizador Eleonor Kuns, que defende o ensino da EF comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados. Uma de suas principais críticas está vinculada ao conceito hegemônico de esporte, que tem como base em seu conteúdo marcas da performance, da espetacularização e do consumo.

Os discursos críticos que surgiram através do movimento Renovador da EF estabeleceram novos sentidos para a área da Educação Física. Por meio das aproximações do pensamento, trouxe a responsabilidade de formar cidadãos críticos e reflexivos. Logo, o corpo passou a ser observado a partir de uma conscientização da existência, de uma dominação, disciplinarização e padronização que incidiam sobre ele através de modelos hegemônicos da sociedade.

Desse modo, Lüdorf (2018) afirma que a tarefa de “esculpir” o corpo deve ir para além do sentido de mercado ou de uma ação imposta pela sociedade, mas precisa-se fazer intervenção pedagógica em um sentido amplo para uma formação humana. Portanto, neste capítulo percebeu-se que o corpo em suas diferentes práticas deve contribuir para inscrever

valores e significados de forma crítica. Assim, ao se ocupar com o ser humano e o corpo em constante construção e interação com o contexto social, a Educação Física não pode deixar, portanto, de ser compreendida como uma prática educativa, ou, ainda, como prática social.

A seguir traremos reflexões a respeito do Corpo na Formação de Professores, com objetivo de ampliar os conceitos entre o processo educativo e a ação nos corpos, sob um olhar crítico e emancipador.

## 4- REFLEXÕES SOBRE CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência *de* em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade, toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivistas e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (FREIRE, 2018, p. 98).

Neste capítulo apresenta-se um debate acerca do olhar sobre o fenômeno corpo na formação de professores de Educação Física. Busca-se discutir os elementos sobre corpo para uma construção pedagógica e social a partir dos referenciais teóricos de Theodor Adorno e Paulo Freire como base para se pensar a temática da formação de professores e dos processos formativos.

### 4.1- O corpo na formação de professores

A reflexão sobre a dimensão da formação de professores, necessariamente nos faz projetar um olhar para: Que tipo de professores se deseja formar para a sociedade? Se pensarmos em formar para conscientização e emancipação, Adorno<sup>41</sup> (1995) assevera que é necessário considerar a imaginação e a experiência, e estas devem ultrapassar o pensamento formal e imóvel. Elas objetivam educar para orientar-se no mundo, superar a adaptação, e reunir forças no sentido da contradição e da resistência.

Para Adorno (1995), a formação dos sujeitos se manifesta em uma lógica coisificada e alienada. Em um de seus debates numa rádio deixa claro sua concepção de educação ao assim se pronunciar:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (1995, p. 141-142).

Nesse processo de crítica da formação, Adorno (1995) apresenta um conceito de emancipação a partir de uma educação contra a barbárie, contra os processos fragmentados e

---

<sup>41</sup> ADORNO, W. Theodor. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

não formadores presentes na sociedade. O autor ainda enfatiza que: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995, p. 155).

Dentre os conceitos relacionados à formação de professores, vale ressaltar o conceito de “Consciência” para pensar a realidade. Para Adorno (1995) é a relação entre as formas e as estruturas do pensamento do indivíduo e aquilo que ele não é; um nível mais profundo de consciência, que surge a partir da autonomia do indivíduo.

Observando Freire (2008), a partir de suas vivências educacionais, encontra-se correlação com Adorno sobre o entendimento da conscientização e da autonomia:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (2008, p.66-67).

Diante desses conceitos, observa-se que a ausência de consciência e autonomia no indivíduo, segundo Adorno (1995) o impede de se emancipar e os coloca em um processo fragmentado e não formador, o que o autor denominou de semiformação<sup>42</sup>. Acredita-se que a Educação deve ultrapassar a semiformação, que cria estratégias de adaptação a situações diversas, tornando o indivíduo alienado. A educação para a emancipação e consciência deve provocar a resistência mais do que a adaptação. Esta que impõe um mecanismo de construção da heteronomia, validando a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros e extirpando a individualidade.

As ideias acima convergem ao pensamento de Freire (1987) que, em uma das suas principais teorias, alicerça o processo formativo através da emancipação dos oprimidos, ressaltando sempre a libertação dos homens e não das coisas. Logo, para que tal libertação ocorra não se pode utilizar os mesmos métodos que levaram a sua opressão enquanto ser.

Se a partir de Adorno (1995), resgatarmos o sentido dos processos formativos como algo que deva formar o sujeito em uma perspectiva crítica e reflexiva, com Freire (2008) podemos continuar tais proposições partindo da premissa de que todo o processo formativo deve estar em consonância com uma sólida formação ética, estética, científica e política, tendo em vista a construção coletiva da autonomia dos sujeitos em relação aos saberes e ao mundo.

---

<sup>42</sup> Nesse tipo de formação, é a esfera técnica e instrumental que domina a lógica das instituições formativas e do conhecimento difundido na sociedade, sendo os próprios sujeitos que formam, formadores em sentido restrito (ADORNO,1995).

Por essa perspectiva, educação é basicamente algo que se entrelaça com a própria formação, pois “Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2008, p.19). Portanto, precisamos refletir que a formação docente necessita tanto criticar seus elementos sociais condicionantes e deformadores, como também, rever seus próprios processos ou lógicas internas que não colaboram com uma formação para a autonomia e para a emancipação plena dos sujeitos.

Diante das breves considerações sobre a formação de professores que conscientiza e emancipa, Freire (1987) utiliza um conceito relevante para a continuidade dessa pesquisa: o conceito de “Corpo(s) Consciente(s)”, evidenciado em suas diferentes obras teóricas. Esse conceito aparece pela primeira vez em seu livro “Pedagogia do Oprimido”. O ponto chave parte de uma proposta problematizadora, que pensa o indivíduo como ser que se relaciona com o mundo, contestando a educação bancária que promove a dicotomia entre homem e mundo.

Para o autor a consciência é algo espacial/compartimentada e não pertencente a um corpo todo consciente. Define que a consciência é o ser humano, com tudo o que pode tornar possível para se movimentar no mundo, para pensar e se relacionar com os outros e viver uma relação dialética entre os condicionantes da sociedade e do mundo e sua liberdade.

Feitas tais considerações sobre o sentido que a formação de professores necessita incorporar para contribuir com processos conscientizadores e emancipadores, parte-se para explorar a categoria corpo, o qual não deve ser compreendido como algo dissociado do processo de formação dos professores.

Afinal, aprendemos e conhecemos o mundo pelo corpo, ou melhor, como diria Freire (2013, p.174) “já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente e crítica”.

Assim, precisamos superar a lógica fragmentada com que tradicionalmente o corpo tem sido pensado na Educação e, mais especificamente, na Educação Física. Trata-se de uma lógica que ao fazer uso de uma noção bancária de educação, pensa o corpo como algo dissociado da consciência do mundo externo, da unidade entre corpo e consciência.

O processo de formação de professores, base da incorporação das novas gerações profissionais, necessita trazer para suas práticas de elementos que favoreçam o movimento de discussão e reflexão crítica diante de um cenário em que o objeto corpo subjuga pessoas em intenções e comportamentos. O corpo talvez seja um dos mais fortes vetores de construção de identidade no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, Vaz assegura que:

Seria bom que se pensasse, então, o papel dos ambientes educacionais em meio à diversidade de técnicas necessárias para o assessoramento e criação/desenvolvimento de identidades corporais. Esse é, a meu ver, um ponto-chave para que se debata o papel da educação física nos ambientes educacionais, bem como algumas possíveis orientações para a formação de educadores (VAZ, 2002, p.92).

Apreende-se, assim, que o professor de educação física se vê a todo tempo envolvido com técnicas corporais e com a cultura do corpo nos mais variados ambientes: escola, academia de ginástica, clube, universidade e demais espaços sociais. Para além de uma atuação de cunho essencialmente técnico, o professor de educação física é um educador, na medida em que desempenha um papel formativo e contribui em sua prática pedagógica para a formação de valores socioculturais, subjetivos e políticos.

É fundamental que o professor esteja preparado para lidar criticamente com as novas demandas corporais, ou antes, que reflita sobre o impacto dessas demandas no processo de sua formação, para que exerça plenamente sua função de educador. A Educação Física ao ter que lidar com o corpo em suas diferentes áreas tem uma posição privilegiada ao tentar compreender a sociedade e nela intervir através das práticas corporais.

Daí a pertinência da afirmativa de Vaz:

“não se pode pensar o ensino dos elementos da cultura corporal e a formação de professores e professoras com essa tarefa sem que se considere esse contexto mais amplo no qual se colocam o corpo e as práticas corporais no mundo contemporâneo” (2002, p.86).

Para serem ampliadas as oportunidades de reflexões críticas sobre o corpo na sociedade, a fundamentação teórica advinda das ciências humanas e sociais detém elementos importantes para a formação de professores de educação física; sobre seu papel na sociedade. Por exemplo, uma das faces desse corpo, a dimensão estética, poderia surgir como uma das preocupações centrais no discurso dos professores na formação, pois conforme as demandas contemporâneas o corpo é modelado e pensado a partir das demandas da corpolatria<sup>43</sup>, o que se assemelha ao que Le Breton (2013) nomeou como corpo rascunho.

Nessa mesma direção, Lüdorf et al (2018) em suas pesquisas refletem que o ideais construídos pela sociedade, conformam, pressionam e dominam corpos. Desse modo, os autores conceituaram o corpo design<sup>44</sup> que se encontra imerso na sociedade.

---

<sup>43</sup> Esse fenômeno tem como característica o culto ao corpo, na contemporaneidade detém *status*, aliena-se através da indústria da beleza e das cirurgias plásticas. Molda o indivíduo para servir ao corpo.

<sup>44</sup> Segundo Lüdorf (2009, p. 44) o corpo *design* é aquele que pode ser modificado conforme a moda, em que estilo, forma e aparência são importantes atributos.

#### **4.2- Formação, semiformação e emancipação: contribuições de Theodor Adorno para a formação de professores**

O pensamento crítico de Adorno<sup>45</sup> expoente intelectual da Escola de Frankfurt<sup>46</sup> revela uma inquietação teórica e filosófica, sobre a sociedade contemporânea capitalista, realizando uma profunda crítica à indústria cultural e suas formas de execução. Assim, buscou-se alcançar os valores que norteiam e que assentam essa manutenção da semiformação, da indústria cultural e da fetichização que estão em simbiose com o poder hegemônico ocidental, intervindo em todas as esferas da vida humana. Aborda a dominação da razão instrumental, para um projeto de coisificação da vida social.

Observa-se em Adorno uma crítica à razão ideal, ou ainda, o esclarecimento (Aufklärung) que era um conceito fundante para a reflexão dos sentidos e significados do sonho de emancipação, que não conseguiu a capacidade de se expandir, pois foi traída devido a sua impossibilidade de universalizar-se. Tal razão reduziu-se para um instrumento coisificante. Mas, o mesmo teórico não desistiu do projeto de emancipação, desde que a razão voltasse a sua origem que é a potencialidade crítica.

Adorno em seus escritos centrou-se em um esforço crítico reflexivo para abordar questões sobre a formação e a educação, em especial uma educação contra a barbárie. Vaz (2003) nos diz que Adorno ao refletir sobre a Educação não deseja que seja visto como receituário de práticas pedagógicas, nem tão pouco como uma proposta de educação. Seus escritos objetivam o esforço para um esclarecimento sobre a educação política, empreendidos por uma reconstrução da memória coletiva, de tal maneira que não retornassem a banalidade do mal, vivenciado durante o período da II Guerra Mundial, e assim alcançassem a emancipação do indivíduo.

Em suas obras Adorno apresenta importantes questões sobre o corpo e a educação do corpo e suas contradições. O autor aborda o domínio sobre o corpo como expressão dialética da natureza subjugada que retira o sujeito esclarecido, que semiforma e coisifica. Sendo assim, investiga corpo e sua educação a partir de pontos de vista constituintes dialéticos, em sua negatividade como marca (VAZ, 2003).

Adorno em sua obra “Educação e Emancipação”, no capítulo “Educação após Auschwitz”, destaca que ao se ter a consciência danificada, as consequências são refletidas no

---

<sup>45</sup> Theodor W. Adorno nasceu em Frankfurt (11/09/1903- 06/08/1969). Foi um eminente sociólogo, filósofo, musicólogo e um dos expoentes intelectuais da Escola de Frankfurt.

<sup>46</sup> Denominação que se dá à chamada Teoria Crítica, ou produção teórica disseminada por autores ligados ao Instituto de Investigação Social de Frankfurt, fundado por Max Horkheimer. Entre outros membros estava o mencionado autor Theodor Adorno que, junto a outros, prestou grande contribuição ao pensamento social na contemporaneidade.

corpo; e a esfera corporal dominada propicia outra violência. O autor cita, um exemplo, que ao observar uma pessoa inculta, quando se sente criticada ou acuada, sua linguagem se torna ameaçadora, como se a fala transpusesse uma violência corporal quase descontrolada.

Do ponto de vista intelectual, Adorno torna-se referência para pensar a emancipação humana, pois ele se contrapõe à razão instrumental e à indústria cultural existente, já que ambas se apresentam para coisificar e manter o indivíduo acrítico. Aquilo que deveria ser formação cultural, converteu-se em semiformação ou semicultura<sup>47</sup>.

Para Adorno (1995) sem o enfrentamento consciente sobre a questão da Educação, não conseguiremos traçar rumos éticos e políticos para a função que exercemos todos os dias nos lugares que ocupamos e nos locais que realizamos. Sua obra apresenta muitas questões sobre o corpo, principalmente, quando fala das técnicas corporais e do esporte e os relaciona com a indústria cultural.

No mesmo contexto, Vaz (2003) aproxima-se da ideia de indústria cultural proposta por Adorno ao sinalizar de forma enfática a contemporaneidade do corpo, quando compara as academias de ginástica e musculação com *shopping centers*, ambos se tornaram centros de consumo, celebram o domínio e o sacrifício do corpo.

Na obra “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer apresentam um pequeno texto identificado por “Interesse pelo corpo”, que expõem o caráter da técnica, uma posição de medida para o progresso e para a felicidade. A ideia configura o que seria uma “pedagogia para o corpo” na sociedade contemporânea, fortemente relacionado ao esporte. No contexto de “amor-ódio pelo corpo”, a história subterrânea da desfiguração e da recusa pulsional torna o corpo um cadáver, ainda que seja muito exercitado (HORKHEIMER; ADORNO, 1997 *apud* VAZ, 2003).

Ao apontar a questão do capitalismo, Adorno (1995) salienta que esse sistema nos leva para uma barbárie, pois ocorre uma ausência na sua formação, ou seja, a sociedade não se humaniza, o que ocorre é a inversão, a sociedade se predispõe ao ódio, à agressividade e à destruição. Por isso, cada um de nós está por produzir a barbárie. Ao apontar para esta realidade é preciso formar para a emancipação, para redimensionar o enfrentamento da barbárie existente. Essa busca por emancipação requer do indivíduo a superação do estado de aparências.

---

<sup>47</sup> Utiliza-se o termo “ou”, pois, ambas as palavras representam a tentativa de tradução da mesma palavra, presente em seus escritos.

Nesse sentido, Adorno ratifica que:

“o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto” (1995, p.67).

A formação para a emancipação pressupõe uma espécie de reinvenção do sujeito, uma educação pela experiência formativa, para compreender o capitalismo e suas formas de dominação existente. É preciso manter a relação entre objeto e sujeito vivo como continuidade do processo formativo, criar possibilidades para além daquilo que o sujeito está enquadrado, ou seja, proporcionar autonomia, reflexão e autodeterminação.

#### **4.3- Educação, libertação e consciência: contribuições de Paulo Freire para a formação de professores**

O conceito de corpo não é apresentado como linha primária para os estudos de Freire<sup>48</sup>. No entanto, se faz importante na base de sua pesquisa, ao nos apresentar a categoria corpo negado, como aquele que foi impedido da possibilidade de ser um sujeito livre. Freire (2005) afirma que a sociedade brasileira vivenciou a experiência do que ele chamou de violência da interdição do corpo, dentro de uma realidade social que já surgiu negando o seu próprio corpo.

Desse modo, a preocupação pedagógica crítica freireana, parte da educação como prática de liberdade, que é fundamental para conduzir o trânsito da libertação-desopressão do ser humano enquanto sujeito político, a fim de assumir sua cidadania e autonomia intelectual como ser humano emancipado diante da realidade opressora e desumanizadora. Esse processo de libertação do oprimido como aludido por Freire, só é possível através da educação, desde que permita a educadores e educandos a tomada de consciência da negação do próprio corpo.

Freire realizou a denúncia da educação bancária, na qual os indivíduos apenas recebiam de seus educadores e educadoras o conhecimento dito legitimado. Entretanto, essa visão de mundo nega e interdita a consciência de mulheres e homens, realizando a manutenção do modo de produção capitalista, imposta pelos dominantes.

Ao denunciar a educação bancária, Freire (1987) anuncia uma pedagogia libertadora, problematizadora e conscientizadora para a formação dos educandos, entretanto para isso sinaliza que é necessário tomar consciência da existência da negação do próprio corpo. Assim,

---

<sup>48</sup> Considerado um dos pensadores mais influentes na Educação, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia libertadora, Paulo Reglus Neves Freire (19/09/1921-02/05/1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro.

ele escreve: “ao longo da história do Brasil, o corpo de homens e mulheres foi negado, seja pelos colonizadores, pelos jesuítas (os primeiros educadores brasileiros), seja pela família ou pela escola” (FREIRE, 2000, p. 73).

A educação em que os corpos de alunos e alunas são inconscientes e sujeitos a toda e qualquer regra, perpetua a relação vertical e autoritária, oprime a consciência e domina os corpos. Dessa maneira, Freire diz que é fundamental estudar o passado para trazer a memória o motivo de muitos acontecimentos do momento presente e para não retornar aquilo que foi prejudicial. É preciso humanizar o sujeito, para superar sua condição e herança histórica do assistencialismo e domesticação dos corpos.

A consciência do corpo vai assumir uma posição crítica perante a vida, sairá da marca da opressão, da massificação, da domesticação, lugar posto ao ser humano para não possuir mais raízes, para serem vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. A educação libertadora se diferencia da educação domesticada, pois necessita de um indivíduo vivo no mundo, pertencente a ele.

Em Freire destaca-se que: “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2000,p. 71). Corroborando com esta visão afirma também que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2004, p. 37).

As teorias críticas de Freire incomodam e não se adaptam à realidade da classe social dominante. A educação em Freire objetiva preservar a singularidade do ser humano. Caso aquela não proceda como uma prática libertadora, ela se tornará manipuladora, domesticadora e instrumentalizante, alienando as potencialidades subjetivas e encaminhando para uma realidade opressora.

#### **4.4- Por uma formação de professores conscientes e emancipados**

Aqui se chega ao ponto no qual é preciso compreender que a educação é articulada com a existência humana, com a totalidade dos processos sociais e a própria vida social. Por isso, Freire (2018) evidencia que é próprio do indivíduo estar em relações com o mundo, relacionar com seu subjetivismo e objetivismo, e não se pode romper com esta dialética. Ambas isoladas não são capazes de viver, libertar e conscientizar.

Diante das configurações apresentadas no desenrolar dessa pesquisa foi possível observar que existem possibilidades de utilização de conhecimentos sobre o corpo a partir de

outras ciências e matrizes teóricas, que favoreçam a vivência do corpo através de uma perspectiva ontológica. O corpo como ser e estar no mundo é, dessa forma, capaz de subverter ordens dominantes. Portanto, estabelecer caminhos de formação de professores com estratégias de formação para o corpo, é possibilidade concreta de emancipação.

O capítulo em questão objetivou refletir acerca da formação de professores para compreender a partir de um olhar crítico e reflexivo o processo formativo, que conscientize e emancipe através das suas práticas pedagógicas. Fator fundamental para o futuro docente, que deverá ser preparado para refletir criticamente sobre as novas demandas do corpo; refletir sobre o impacto dessas demandas para a sociedade, e não somente adaptar-se, mas resistir a toda forma de prática que aliena e coisifica o corpo.

## 5- O OLHAR SOBRE O CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Corpo, porém, não é um conceito qualquer, uma vez que não podemos falar do corpo como algo que apenas possuímos ou um objeto que está descolado do sujeito; no corpo, sujeito e objeto nunca se separam; o sujeito que fala o corpo é o próprio, o objeto de que se fala é o sujeito: “O corpo se interpreta a si mesmo”. [...] O que torna a questão tão complexa é que nossa cultura construiu o conceito de corpo, expressando a ideia de que a consciência, a razão, dispõe de um corpo, que dele se utiliza, pois estaria sob seu controle (BRACHT, 2019, p. 143).

Nesta seção de estudo apresentamos as discussões e seus significados a respeito das concepções sobre corpo na formação de professores de Educação Física por meio dos resultados da pesquisa de campo. Assim, fundamentados pelos autores que aparecem no decorrer do trabalho analisaremos e discutiremos o documento (PPP) e as entrevistas.

Apresentaremos as categorias analíticas que foram evidenciadas pela análise de conteúdo realizada no documento do curso e nas entrevistas com os professores da FEF. O capítulo subdivide-se nos seguintes tópicos: “Caracterização dos professores da FEF e sua relação com o fenômeno Corpo: apontamentos essenciais” e “Corpo, formação de professores e educação física: o que dizem os professores e o documento”.

### 5.1- Caracterização dos professores da FEF e sua relação com o fenômeno Corpo: apontamentos essenciais

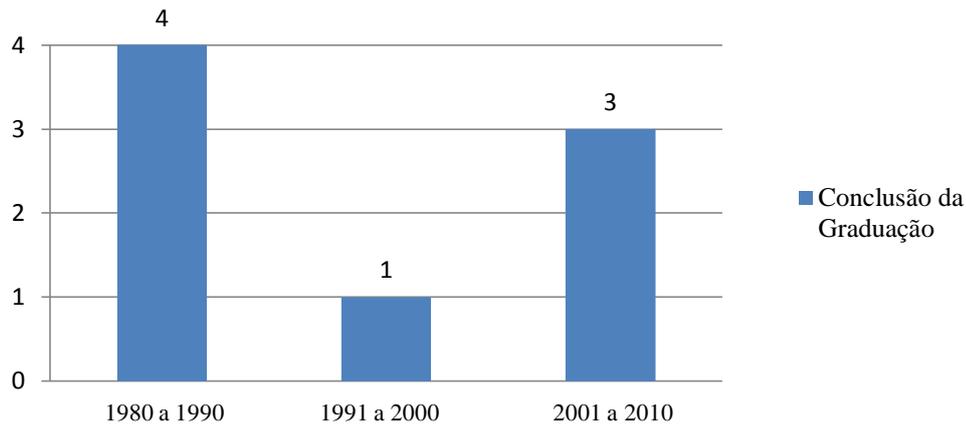
Ao refletirmos sobre corpo na Educação Física, acreditamos ser essencial conhecermos aqueles que inicialmente participam dessa base de formação e que a partir das suas reflexões, experiências, formação e conceitos teóricos irão “inscrever nos corpos” dos alunos da graduação aquilo que acreditam sobre “Corpo na Educação Física”. Para isso, através das entrevistas buscamos conhecer a formação desses professores, sua caminhada e suas opções teóricas para o debate sobre esta temática. Tais características, sem dúvida, apontam uma identidade para o curso de graduação de Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Belém.

No primeiro eixo da entrevista objetivamos conhecer os sujeitos formadores da FEF<sup>49</sup> e qual era a composição do corpo docente da instituição. Inicialmente, buscamos saber as titulações, as disciplinas ministradas e suas intencionalidades em contribuir com o debate sobre o corpo. Desse modo, iremos discorrer abaixo sobre aquilo que identificamos diante do quadro dos professores da FEF.

---

<sup>49</sup> Definiu o critério de identificação pela sigla P representando professor ou professora e a numeração pela ordem de concessão das entrevistas. Ex: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Gráfico 01 – Ano de Conclusão da Graduação dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No gráfico 01 apresenta-se o período de conclusão da graduação dos professores entrevistados, notando-se que a metade dos professores terminou sua graduação no período entre 1980 e 1990, momento inicial da efervescência de uma Educação Física com um pensamento mais crítico. E, apesar desse movimento, os entrevistados que se formaram entre os anos de 1980 e 1990 cursaram a graduação em Educação Física na única instituição existente àquela época: a Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEF/PA)<sup>50</sup>. A forma de acesso acontecia por meio de prova classificatória, prova prática e avaliação de aptidão física e o curso possuía uma formação mais alinhada ao tradicional e ao tecnicismo.

Nesse sentido, o currículo utilizado à época tinha o predomínio de disciplinas com caráter desportivo e biológico, em sua grande maioria, em detrimento de disciplinas pedagógicas, possibilitando assim a formação de técnicos desportivos. A aproximação desses professores com o novo movimento não ocorreu na graduação. Em alguns casos, eles vivenciaram esse viés mais crítico por suas participações em Centro Acadêmico (CA)<sup>51</sup> do curso.

<sup>50</sup> A Escola Superior de Educação Física (ESEF) foi instituída pela resolução nº10/70, de 13 de fevereiro de 1970, e foi autorizada a funcionar pelo Decreto Presidencial, nº 66.548, de 11 de maio de 1970, após mudanças político- econômicas- educacionais provenientes da década de 60, que a partir do diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil, traçou um perfil para a formatação dos cursos em Educação Física no período. E uma delas foi a expansão de escolas de formação dos profissionais em Educação Física. A ESEF foi fundada em Belém do Pará, sob o regime do governador e militar da época Jarbas Passarinho. Em 17 de maio de 1979, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a alteração do regimento pela resolução nº 172, que dizia que a ESEF/PA era uma instituição que passaria a ser mantida pela Fundação Educacional do Pará (FEP), extinta em 24/02/1994, hoje atual Universidade do Estado do Pará (UEPA). Ler Treptow (2008).

<sup>51</sup> O Centro Acadêmico (CA) é o órgão que representa os alunos em uma IES, o mesmo está vinculado ao Diretório Central dos Estudantes (DCE) e à IES pertencente. Caracteriza-se pelo movimento estudantil do curso em que o indivíduo pertence. Tem como finalidade, construir um papel importante da cidadania, através da construção política, pois representa um espaço de reflexão e transformação social. Ler Costa et AL (2017).

Tal afirmação pode ser justificada por aquilo que P4, P2, P8 e P7, respectivamente, afirmaram em suas entrevistas:

- Eu fiz uma faculdade que era dirigida por um militar, e esse militar ainda tinha uma visão forte de cerceamento de nossa liberdade, de ter que cumprir as regras impostas. [...] Nós tínhamos uma formação essencialmente técnica, uma formação tecnicista, tradicional, [...] em sua maioria, as disciplinas ficaram limitadas (P4).

- A graduação, eu ignoro. Nunca me ajudou, pelo contrário, se tivesse pautado naquela visão, com certeza a minha visão de corpo seria muito limitada (P2).

- Na verdade, assim... A minha graduação se deu num momento em que se vivia o Brasil da década de 1980. Essa renovação na Educação Física passou pela minha graduação. Então várias pessoas desse movimento, como: Lino Castellani; João Paulo Medina; mais à frente um pouco a Carmem Soares; Celi Taffarel. Nós trouxemos essas pessoas todas, enquanto Centro Acadêmico, para debaterem conosco o que estava aparecendo à época de vanguarda na Educação Física, por assim dizer. E esse movimento fazia oposição à lógica dominante do próprio curso; que era um curso tecnicista, biologizante; que tinha um diretor da Universidade, da Educação Física, que era um militar (P8).

- O período que eu vivi, com quadro de docentes que tinha na Escola Superior de Educação Física na época, os meus professores não tiveram oportunidade de vivenciar outro debate; aqueles que tiveram fizeram uma opção mesmo de Educação Física militarista, desportiva generalizada, método muito presente. [...] A nossa avaliação era: se eu conseguia sacar, receber; no handebol, era arremessar e passar. Vivíamos esse método que era uma combinação entre o militarismo e a desportiva generalizada, em todas as nossas aulas. O nosso curso era, 90% de carga horária, prática de modalidades esportivas. Mas, na verdade, foi o movimento estudantil, foi a busca da organização do movimento estudantil que me deu um novo olhar. Nós estávamos em pleno debate dessa nova proposta para Educação Física na década de 1980 (P7).

O posicionamento nas respostas, P8 e P7, respectivamente, afirmam que suas formações iniciais se complementaram, ou mesmo foram ressignificadas com a participação no Centro Acadêmico (CA) do curso de EF. Por ser a representação máxima do discente, o CA deve empenhar-se na formação de um estudante mais crítico, atuante e cidadão; é um espaço onde os alunos manifestam suas inquietações, insatisfações e ideias do curso, da IES e do próprio momento histórico em que vivem, sempre com o intuito de agregar valores sociais e políticos em sua formação acadêmica.

Os CA's de EF na década de 80, com o contexto do Movimento Renovador em EF, iniciaram um processo de críticas e debates ao esporte tradicional, à militarização das aulas escolares e às práticas higienistas presentes na EF. Vaz (2019) observa que no ano de 1984 ocorreu o Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o slogan e debate central "Educação Física, ou a arte de adestrar seres humanos?". Nesse período o corpo ascende a certo protagonismo, através de outros debates, como: antiginástica, somatoterapia, educação macrobiótica.

No grupo de professores foi identificado, também, um sujeito formado entre 1991 e 2000, pela mesma instituição. Naquele momento a IES passava pela reformulação do seu currículo. Treptow (2008) afirma que tal instituição passava por mudança em seu currículo, fato este, possivelmente, desencadeado em consequência do que a própria Educação Física estava vivenciando no Brasil. Nessa perspectiva, os anos 90, em tese, teriam feito a diferença ao permitir que as reformas curriculares se apoiassem na visão de uma EF democrática e em diálogo com as demais ciências e áreas do conhecimento. No entanto, conforme a mesma autora, o currículo do curso de Educação Física em Belém/PA, ainda preconizava continuidade nas áreas técnicas-desportivas e biológicas, ou seja, manteve-se a formação tradicional do professor de EF, que era de um técnico generalista com uma concepção de licenciatura ampliada.

Os outros três professores do grupo de entrevistados concluíram suas respectivas graduações entre 2001 e 2010. Dos formados nesse período, dois graduaram-se também pela Universidade do Estado do Pará e o outro em uma instituição privada. Os formados pela UEPA receberam uma formação distinta dos formandos até o ano 1999, pois, conforme afirma Treptow (2008), no início dos anos 2000, houve uma reestruturação curricular no curso de EF da UEPA, para atender às mudanças na legislação e aos novos rumos na Educação e na Educação Física, com a inserção de pressupostos filosóficos e mais humanos, com um currículo mais regionalizado e com a tríade ensino-pesquisa- extensão.

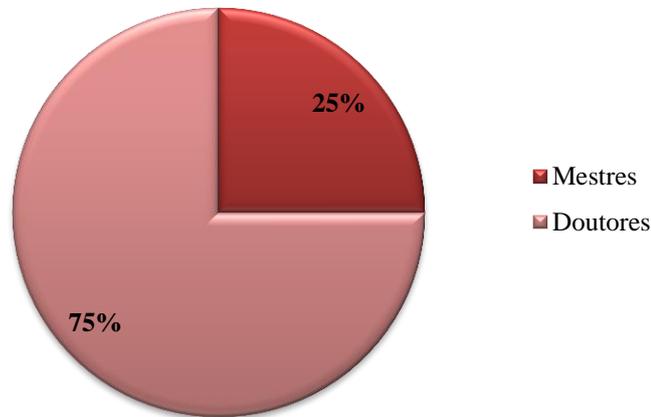
Este momento apontava para certa mudança de padrões para os rumos da graduação em EF na UEPA, pois onde antes se preconizava a exigência de certas habilidades/técnicas prévias dos graduandos, agora, no período pós 2001, compreendia-se que, através de boa acolhida e experiência com determinadas técnicas na graduação, os discentes teriam o necessário para se formarem e tornarem bons professores de EF. Tal fato, pode-se constatar a partir da fala de P3:

- A minha experiência na graduação, tive experiências das práticas corporais nas atividades de ginástica, nas práticas de esporte. Eu era bem acolhida. [...] o curso propiciou, então, por exemplo... hoje é necessário o professor vivenciar com seus alunos, mas penso que a gente precisa pensar no necessário (P3).

Outro questionamento importante dirigido aos sujeitos da pesquisa versa sobre a escolaridade e a área de conhecimento de suas maiores titulações. Foi identificado através dos dados que 25% dos professores possuem como maior titulação o mestrado e os outros 75% dos professores possuem o doutorado. No que tange à área de conhecimento escolhida pelos sujeitos em suas pós-graduações, identificou-se que 75% deles realizaram suas pós-

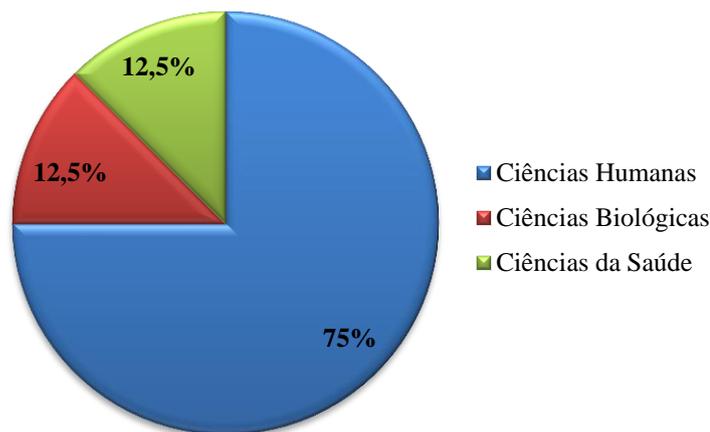
graduações na área das Ciências Humanas; 12,5% na área das Ciências Biológicas; e 12,5% na área das Ciências da Saúde, conforme indicam os gráficos 02 e 03, a seguir.

Gráfico 02 – Nível de escolaridade dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gráfico 03 – Escolaridade por área de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados apresentados acima são de grande relevância, pois mostram que todos os professores presentes na FEF possuem continuidade na sua formação inicial, sendo assim buscaram uma ampliação das vivências e de novas concepções e discursos em EF. De modo particular, o fato de a maior parte dos sujeitos terem cursado sua graduação em uma instituição concebida em um período militarista e que por décadas apresentou um currículo tradicional, tecnicista, de caráter desportista e biológico, não foi preponderante para definir o caminho traçado na pós-graduação dos entrevistados. Como já apresentado anteriormente, a maioria dos professores seguiu a trajetória das pós-graduações nas Ciências Humanas, área

em que buscaram aprofundar seus conhecimentos e processos formativos. O caminho projetado pode sugerir ou demarcar certas concepções que implicarão no processo da formação inicial no curso de EF da FEF.

Ao serem questionados sobre as disciplinas ministradas, se elas apresentam intencionalidades em contribuir com o debate sobre o corpo, houve unanimidade nas respostas ao afirmarem que todas as disciplinas contribuem para o debate sobre o corpo, como podemos observar nas falas dos entrevistados P2, P5, P6 e P1, respectivamente, apresentadas a seguir. Alguns, como P5 e P6 ressaltaram que talvez não abordem diretamente conceitos e teóricos que discutem o corpo com objeto, todavia em algum momento o tema se faz presente em seus conteúdos. De outra forma, P1 e P2 defendem que não há como dissociar a discussão sobre corpo na seara das disciplinas previstas nos currículos de EF, para constatar isso apresentamos as falas desses entrevistados:

- Todos os alunos sabem que eu tenho um eixo norteador do entendimento de como o exercício, como atividade física, interage com corpo. Eu não consigo separar. Todas têm essa visão, mas é uma visão de integralidade do corpo (P2).

- Eu não estudo diretamente concepções de corpo como parte das unidades temáticas da disciplina, mas não existem disciplinas da Educação Física sem corpo. Nesse sentido, o corpo tangência como transversal nos trabalhos que fazemos (P5).

- Quando pensamos na educação física, nos remetemos à questão do corpo. Um corpo que por muito tempo foi tido como modelo. [...] Então, entender que não existe um modelo. Eu acho que isso foi bem legal. E que é uma disciplina que por muito tempo foi vista com muita técnica: preciso fazer isso, preciso fazer aquilo. Eu acho que dar esse caráter de um conteúdo, de uma área, de uma prática que pode ser acessível a todos é fundamental para os alunos que vão atuar com diferentes pessoas em diferentes corpos (P6).

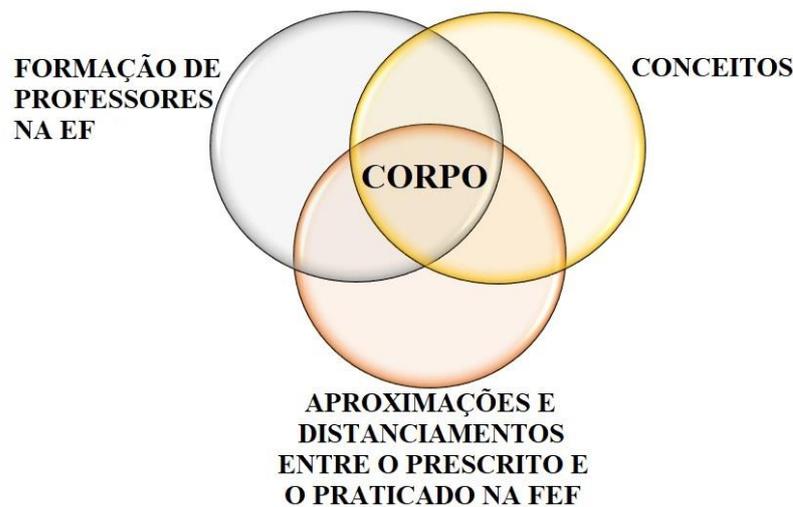
- Todas, de uma forma ou de outra. Então não tem como não falar do corpo. E também na terminologia. [...] Na verdade, difícil ver no curso de Educação Física, alguma disciplina que não tenha relação com o corpo (P1).

Bracht (2019) afirma que desde o início da Educação Física, o corpo esteve presente em todo o percurso, entretanto por ter sido cunhado na modernidade pela ciência, o corpo sempre se encontrou articulado ao tema da saúde e ao mundo do trabalho. Após décadas, o discurso legitimador passou então a considerar o corpo como uma produção cultural/social e não somente da natureza. Tal condição ampliou o espaço para debater o corpo através das disciplinas, sendo elas com aproximações mais biológicas, fisiológicas, sociológicas ou filosóficas. Fato este que ratificamos diante das respostas acima dos professores, ao assumirem que todas as disciplinas contribuem para o debate sobre o corpo.

## 5.2- Corpo, Formação de Professores e Educação Física: o que dizem os professores e o documento

Diante da realidade complexa e multifacetada e o crescente interesse por pesquisas sobre corpo nas diversas áreas, este estudo surgiu como resposta e/ou consequência destas demandas. Nesse sentido, buscou-se investigar o documento norteador, o PPP, e as vozes dos professores formadores da FEF. Da análise de conteúdo, identificaram-se três categorias analíticas: “Conceitos do corpo”; “Corpo e a Formação de Professores na EF”; “Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF”.

Figura 02 – Categorias analíticas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Realizadas as considerações sobre os elementos que compõem as análises, sob a ótica da análise de conteúdo, prosseguiremos com as descrições e os resultados analisados.

### 5.2.1- Conceitos do corpo

A reflexão sobre os significados do corpo tem como fio condutor o conceito de corpo para os sujeitos. Como afirma Le Breton (2010), o corpo é o traço mais visível para a humanidade, a existência é corporal, através dele realizamos atividades perceptivas do tipo: ouvir, saborear, tocar, sentir; manifestamos expressões de sentimentos; vivenciamos ritos de interação; produzimos aparência; realizamos jogos sutis de sedução, de técnicas do corpo; experienciamos a relação com a dor e com a morte. Esse lugar constitui o âmago de relação com o mundo. Pelo corpo o homem apropria-se da vida.

Assim, partindo da premissa de que o corpo é a centralidade das relações, os sujeitos apresentaram suas compreensões a partir daquilo que acreditam enquanto concepção e também por suas vivências com o seu próprio corpo. Foi possível identificar no grupo de professores da FEF que dois deles conceituam corpo como uma estrutura biológica, que dá o suporte para o desenvolvimento: da evolução orgânica; das manifestações simbólicas e das relações humanas. Assim, P1 e P2 acreditam que existem outras formas de pensar o corpo, entretanto, afirmaram que, como consequência de suas vivências e mesmo suas escolhas no processo de formação continuada como professores de EF, o viés biológico constitui-se a forma que mais insere o corpo em suas realidades, como podemos verificar nas falas desses sujeitos:

- O corpo é aquela visão anatômica, o nosso organismo, a constituição do corpo... o sistema esquelético, os órgãos... É essa a visão que eu tenho. Uma visão mais biológica (P1).

- Corpo é uma unidade biológica. Não dissocio corpo somático de corpo psíquico. [...] Perpassa primeiramente pela questão biológica. Minha formação é essa, formação biológica. Eu imagino essa base biológica que entendo conversando com essa interface com as áreas de humanas (P2).

Diante dessas respostas, observou-se um corpo entendido sob a ótica da modernidade. Seus discursos são cunhados a partir da perspectiva de natureza, de uma visão anatômica, de uma visão de parcelas de corpo, o que Silva (2001) caracteriza como geometrização dos corpos, estes sendo resultado da racionalidade moderna, ou seja, o ser humano se afasta do corpo e produz uma representação de corpo fundado no tecnicismo. Diante disso, não podemos perder de vista aquilo que Adorno e Horkheimer (1985) nos levam a refletir: é pela ciência que o indivíduo cumpre os seus fins através do distanciamento do objeto, para fazer isso se tornam alienados daquilo sobre o que exercem o poder.

Os demais professores, ou seja, os outros seis entrevistados revelaram um olhar sobre o corpo, que deve ser inscrito a partir da categoria histórico-cultural que abrange o indivíduo como “um todo”, sendo o corpo “sujeito”, que sofre influências de diversas áreas e reage a partir de cada contexto. O corpo é multidisciplinar, é complexo. Eles afirmam que é pelo corpo que são demarcados e/ou definidos os espaços, assim como tais espaços também exercem influência sobre os corpos, caracterizando no binômio “corpo-espaço” a existência de uma interação de interferência mútua.

Nesse sentido, Le Breton (2013, p. 07) ajuda compreender melhor a construção dessa relação corpo e espaço ao afirmar que “o corpo é um objeto de análise de grande alcance [...]”. Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo delinea um saber singular sobre o corpo:

seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências etc.” Desse modo, as afirmações de Le Breton encontram sentido nas falas de P5, P3, P6 e P4, respectivamente:

- Corpo somos nós. Eu entendo corpo como sendo... Eu penso corpo como algo construído culturalmente e como sendo a inteireza do homem, porque eu penso esse homem sempre nessa...essa dimensão da inteireza (P5).
- Tema complexo por ser uma categoria histórica. Não há como discutir o corpo somente por um “prisma”; ele é multidisciplinar (P3).
- Corpo é uma constituição complexa que abrange o sujeito como um todo. E o corpo é através da história, ele é cultural, ele demarca uma identidade. Então ele é o que reflete muito do que seja a cultura, do que seja a sociedade. Para mim, o corpo é algo que é individual, mas também coletivo. Corpo é algo que é complexo. Para mim, corpo é a forma de nós existirmos no mundo (P6).
- Vejo como uma materialidade energética. Entendo corpo a partir de uma integridade. Eu visualizo o corpo a partir de uma referência orientalizada de um pensamento que supera a dicotomia “corpo e mente”, e que entende corpo a partir de uma integralidade, e que ao mesmo tempo reconhece a existência de matéria e energia nesse componente integral que é corpo (P4).

Nesse contexto, dos seis professores entrevistados que acreditam na complexidade do corpo, P7 e P8 posicionaram-se afirmando que não trabalham diretamente com o conceito corpo, mas acreditam desenvolver com seus alunos o conceito de cultura corporal e de dimensões de corpo, conforme apontam suas falas:

- Até porque eu trabalho com outro conceito, que é da cultura corporal, que é a perspectiva de perceber esse homem e mulher se constituindo a partir de sua trajetória, de sua história de vida, de seu projeto histórico. Há muitas marcas nesse corpo. Eu acho que o corpo é esse elemento, esse produto dessas relações históricas, sociais. Não há uma única definição (P7).
- Conceito em si, eu não tenho. Mas tenho uma compreensão pela qual considero o corpo com uma materialização das dimensões histórica, sociológica, cultural. Tudo isso se materializa no que é corpo. Claro que não há como negar também a dimensão física, fisiológica e biológica, mas essas dimensões todas, quer seja a cultural, a histórica e mesmo a fisiológicas, elas são unidas (P8).

Diante das percepções dos professores P7 e P8, podemos desvelar os conceitos envolvidos nessas falas. Nessa direção, Chauí (1994) nos auxilia ao afirmar que a cultura é a forma no qual os indivíduos se humanizam, por meio das práticas criam a existência social, econômica, intelectual, política, artística e religiosa. Le Breton (2013) corrobora ao afirmar que a concepção das ciências biomédicas padronizou o corpo, o tornou um objeto de manipulação tecnocientífica, retirou a dimensão simbólica do corpo. A distinção de corpo e a presença humana é a herança histórica do recolhimento da concepção da pessoa, do convívio comunitário e da divisão operada entre os homens. E a cultura é uma tentativa de reconciliar o corpo com a comunicação do homem com seu universo.

De modo mais específico, o Coletivo de Autores (1992) defende que a cultura corporal deve ser entendida a partir da ruptura com a visão mecanicista e biologicista do corpo, situado de forma hegemônica na Educação Física, até o aparecimento da crise epistemológica ocorrida nos anos 80. Tal conceito veio estabelecer e dar consistência à dimensão histórica, social e cultural do corpo e das práticas corporais, tratando do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano. Assim, historicamente definiu-se cultura corporal como uma ação corporal digna do trato pedagógico pela Educação Física através do contexto em que se realiza a dança, o esporte, a ginástica, o jogo e as lutas.

Dessa forma, podemos inferir que apesar de P7 e P8 não afirmarem possuir um conceito para corpo e justificarem que apenas trabalham e/ou desenvolvem seu fazer a partir de “cultura corporal” e de “noções de corpo”, esses sujeitos se aproximam, sim, dos outros entrevistados que se posicionaram dentro de um olhar sobre corpo histórico-cultural.

Para compreender melhor os conceitos sobre corpo dos sujeitos entrevistados, perguntou-se como é possível pensar tal conceito na contemporaneidade, visto que o corpo deve ser esboçado, mesmo que de forma implícita no processo formativo dos sujeitos, dada a sua importância para a área. Em relação ao corpo na contemporaneidade, os sujeitos entrevistados, por unanimidade, relataram que pensar um corpo para este tempo constitui-se em um grande desafio, conforme se depreende das falas de P6 e P8:

- É um desafio. E quando pensamos o curso hoje, ele é algo que está muito vinculado a um discurso recorrente na sociedade. [...] A discussão sobre o corpo na contemporaneidade no curso é um desafio, pois é tentar ir de encontro a conjunto de discursos que os alunos chegam e trazem para nós. [...] São discursos que trazem esse corpo como o padrão, como modelo, como algo que pode ser modificado totalmente na academia, pode ser altamente treinado. É aquele corpo muito mais limitado, do ponto de vista apenas biológico (P6).

- Eu acho que nós temos aí, nesse mundo contemporâneo, [...] uma série de desafios; temos, mesmo no Brasil conturbado como hoje, no Brasil do ódio, da perseguição, da discriminação..., mas mesmo assim nós temos resistência aqui no Brasil. Eu acho que a formação desses professores e professoras passa também por isso, por esse olhar, esse compromisso, esse olhar comprometido com as minorias, com aqueles que estão excluídos da história, com aqueles que, hoje em dia, vêm sendo alvo de perseguições. O Meio Ambiente e os Direitos Humanos, eles pertencem ao tempo atual. E acho que a formação deveria passar por aí. E, claro, que trazendo aquilo que seria a particularidade da Educação Física (P8).

Desafio esse que pode ser encarado também pelo período de contrarreformas que estamos vivenciando e de mudanças de projetos que podem reverberar em todas as práticas sociais, como no lazer, na saúde, no saneamento, entre outras políticas que envolvem o acesso aos direitos do cidadão, o que inclui a Educação e as práticas na formação de professores, especificamente na Educação Física. Como podemos observar, Adorno (1995) comunica que

o pensamento imóvel e formal deve ser ultrapassado pela imaginação e pela experiência, pois ambas reúnem forças no sentido da contradição e da resistência.

Ao denunciar tal realidade é perceptível que existe uma preocupação dos entrevistados, tanto no que se refere a um retrocesso na educação dos corpos, quanto a um não avanço nos movimentos que estavam sendo gestados e outros que ganhavam forma na sociedade e na EF. O que para os sujeitos dessa pesquisa poderá representar perda de direitos a partir daquilo que acreditam ser necessário para a formação de professores de educação física? Sobre isso, Vago (2019) diz que:

É a história do presente “tomando emprestado” práticas de um passado que insiste em querer voltar: as tentativas de dominação, de contenção, de sujeição, de domesticação, de disciplinarização, de correção, de endireitamento, de interdição dos corpos (p. 18).

Dos sujeitos entrevistados, seis acreditam que um tema necessário para a contemporaneidade é a “diversidade dos corpos” e o debate nele existente; pensar e discutir políticas públicas que possam inserir esse “corpo-sujeito-diverso”; formar futuros professores para compreender o outro de forma igualitária, valorizando e reconhecendo as diferenças presentes. O processo da formação de professores no curso de Educação Física poderá também colaborar para problematizar preconceitos existentes, como podemos observar nos trechos das entrevistas de P3 e P4, respectivamente:

- Como é que se lida com a diversidade desses corpos? Porque hoje temos os nossos alunos quilombolas, nossos alunos negros, nossos alunos indígenas, os nossos alunos transgênero, nossos alunos homoafetivos, nossos alunos héteros. Então, a gente tem uma complexidade e uma diversidade enorme de sujeitos e que traz em seus processos históricos, experiências de como é que se deu, com o seu corpo a partir das práticas corporais (P3).

- Então, historicamente nós sempre vivemos nessa luta entre repressão e superação da repressão. Infelizmente, nós estamos passando com os governos que estão sendo assumidos nos vários países, e nós vemos, principalmente no Brasil, as repressões contra as políticas afirmativas, contra própria expressão dos negros, homossexuais, mulheres; estamos vivendo isso na contemporaneidade, com necessidade de se ouvir, de fortalecer essa política de resistência; nossas ações de valorização da diferença e da condição humana. Trabalhar com a formação de uma consciência corporal crítico-construtiva parte do princípio de que temos que, enquanto metodologia de trabalho na Educação Física, oferecer oportunidade para isso, para que as pessoas possam dizer de seus corpos pelo corpo e não apenas pelo discurso (P4).

Os professores, ao revelarem que o corpo na contemporaneidade deve ser pensado evidenciando a diversidade, reafirmam o que Freire (2008) acreditava: uma educação necessária a homens e mulheres, a partir de um mundo complexo em função a uma economia capitalista, seria aquela educação para a diversidade, em uma ética e em uma cultura da diversidade. Nesse novo cenário de educação será preciso reconstruir o saber da escola e a

formação do educador para um novo olhar a partir de uma sociedade multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção no diferente, de respeitá-lo.

Nesse sentido, a EF torna-se um campo fértil para reconhecer a cultura da diversidade, uma vez que em seus componentes curriculares vêm à tona as diferenças dos sujeitos, marcadas nos corpos deles. Assim a formação de professores de EF deve pautar um equilíbrio, para não escamotear as diferenças, tão pouco padronizar seus corpos. Mas, enfrentar as desigualdades existentes na sociedade, apropriando-se e valorizando todos os indivíduos.

Outro tema que surgiu nas entrevistas para pensar o corpo na contemporaneidade foi a “Inclusão e a tecnologia”. Nesse ponto, uma parcela do grupo afirmou que não se pode mais pensar o corpo distante da inclusão e que assim como devemos pensar na diversidade, necessitamos pensar em estratégias de formação para dialogar a inclusão, a inclusão dos corpos, de todos os corpos. Da mesma forma, é preciso pensar naquele corpo excluído, deficiente sem acessibilidade nas escolas, nas academias, nos clubes.

É preciso também trazer para o debate na formação inicial o corpo e a tecnologia. Faz-se necessário questionar: como a tecnologia de hoje se apresenta para os corpos? Como ela se aproxima e se apropria dos corpos? Como a EF está lidando com a presença dos aplicativos nos celulares que trazem práticas corporais diversas para se realizar com ou sem a presença do professor? Como a tecnologia se encontra presente nos esportes? Segundo os professores P8 e P2, esse debate é necessário e importante para a contemporaneidade, como podemos identificar em suas falas:

- Eu acho que nós temos aí, nesse mundo contemporâneo, fundamentalmente, as novas tecnologias, e elas nos impõe uma série de desafios [...] pelo menos nos últimos seis anos, cinco ou seis anos, o perfil de quem ingressa no curso é o perfil que tem mais a cara do bacharelado do que da licenciatura (P8).

- Na perspectiva de contemporaneidade, eu consigo entender que, [...] a questão tecnológica é fundamental. Então, em termos de futuro, de contemporaneidade, eu acho que a tendência é a gente tentar cada vez mais discutir com o que a gente tem de evolução, [...] Acho que deve ter também um acompanhamento da evolução da nossa história, está mudando, envelhecendo. Uma área de atuação da Educação Física hoje que está chamando a atenção do pesquisador é o envelhecimento da população, expectativa de vida aumentada. [...] O tempo é muito curto, é muito próspero. As comunicações avançam muito rápido, e esse ambiente vai fazer parte da nossa vida. A longo prazo vamos avaliar uma pessoa só pela impressão digital (P2).

Para evidenciarmos melhor as falas dos professores trazemos para o debate as reflexões de Ortega (2008) que se debruçou nos estudos do corpo a partir das tecnologias sobre o corpo, das tecnologias médicas e da cultura contemporânea. Para o teórico,

inevitavelmente, os sujeitos devem compreender que na contemporaneidade ocorre esse processo de evolução da tecnologia com crescente velocidade, especificamente nas áreas médicas, cujas descobertas e ações influenciam diretamente no corpo, na externalização das subjetividades.

A Educação Física no processo da Formação de Professores deverá oferecer condições para reflexões e ações que possam garantir o debate da existência e influência da tecnologia em procedimentos de cuidados corporais, higiênicos, médicos e estéticos que intervêm diretamente nos corpos e em suas identidades.

Nesse contexto, Lüdorf, Rei e Silva (2018) afirmam que muitos ingressantes no curso de Educação Física chegam às universidades com motivações provenientes de discursos midiáticos presente na contemporaneidade sobre corpo perfeito, corpo saudável, corpo magro, corpo *fitness*, estética e tecnologia, entre outros.

Diante desses temas a EF deve trazer para sua seara, através da formação inicial, de forma crítica e reflexiva, debates sobre a tecnologia presente nos corpos, nas mídias, no estilo de vida do sujeito, nos esportes, nas práticas corporais diversas. Tais críticas devem garantir um olhar ampliado sobre os temas, observando o pano de fundo sob o qual e para quem esses processos ocorrem, promovendo a compreensão e uma ação de conhecimento de construção e desconstrução de determinados paradigmas para a formação dos indivíduos.

A seguir traremos para o debate o objeto corpo no processo formativo da etapa inicial dos sujeitos que serão professores de Educação Física, com o intuito de permear a discussão de como esse corpo é apresentado na FEF. Qual o lugar do corpo na FEF? Quais conceitos mais norteiam os professores sobre esse objeto.

### 5.2.2- Corpo e a Formação de Professores na Educação Física

Diante do ponto de vista dos conceitos de corpo e de corpo na contemporaneidade, prosseguimos com a intenção de compreender o que os sujeitos entrevistados revelam a respeito da importância do debate sobre corpo na Educação Física, suas opções teóricas sobre o objeto corpo na FEF e qual o lugar do corpo na FEF.

Os sujeitos entrevistados em sua totalidade acreditam ser necessário o debate sobre “corpo na formação em Educação Física”, visto que ela própria tem em sua gênese e historicidade a intervenção no corpo humano, que, a partir do ideário da modernidade, deveria ser orientada racional e cientificamente. Após mudanças, esse discurso legitimador foi

superado e impulsionado a passar por influências culturais e se redimensionar para as ciências sociais e humanas. Nesse sentido, destacamos as falas de P5, P3 e P7:

- Na minha opinião, representa a base estruturante da Educação Física, porque não existe... Todos os professores tinham que ler e entender um pouquinho mais, se valer do que é colocado na filosofia, na antropologia, na história, nas pesquisas nesse campo. Porque a Educação Física não tem simplesmente um corpo, ela já tem simplesmente a dimensão do corpo como algo a ser refletido e pensado, estudado (P5).

- Eu creio que discutir tal assunto deve ser em um debate multidisciplinar; por exemplo, no território em que a gente vive, como é que a gente discute esse corpo, por exemplo, na Amazônia... Então, assim, precisamos ampliar esse debate do corpo e não achar que “corpo” reduz-se a uma concepção reducionista, positivista, de dizer que ele só faz movimento nos campos da produção do conhecimento, como no campo da saúde. Então, é um debate necessário (P3).

- A Educação Física, [...] ainda hoje é um grande lugar da exclusão desses corpos... A Educação Física, se não tivermos o devido cuidado de fazer um trabalho metodológico, que ressignifique outras possibilidades de viver essas práticas corporais, ela se torna um forte espaço de exclusão, um forte espaço de opressão desses corpos que não cabem nesses padrões, nessas caixinhas, nessas regras dessas práticas hegemônicas, como referência que é o alto rendimento. Acho que é um desafio para nós como professores, como responsáveis por teorizar e pensar e construir novos conhecimentos para Educação Física, tentar criar novas referências, tentando mudar esse contexto (P7).

A partir das falas dos professores, é possível inferir que eles concordam com a presença do debate sobre corpo na formação de EF. Sob o olhar de alguns, ele representa o eixo estruturante do curso. Mas, em sua grande maioria, esse debate precisa ocorrer pelo rompimento de um discurso legitimador que por muito tempo existiu na EF. Esses professores, por acreditarem que o debate vai além de uma concepção biológica, afirmam que se faz necessário tomar as reflexões sobre corpo para fazer referência a outro movimento de legitimação da EF. Vejamos o que dizem sobre esse ponto P6 e P8:

- Embora eu tenha citado a questão do bacharelado, [...] em que existiu uma concepção muito limitada, ou apenas uma concepção de se olhar sobre o corpo, também na licenciatura, que é o curso no qual eu atuo, percebemos que há um pouco de falta de compreensão e dificuldade de entender, por exemplo, o corpo na perspectiva das disciplinas mais biológicas; raramente vemos, por exemplo, os alunos trazerem comentários, falas, de alguma situação, de alguma disciplina de cunho das biológicas, como: anatomia, fisiologia, medidas e avaliação, que mostrem, por exemplo, o corpo não apenas biológico, que mostrem o corpo como algo individual, como algo cultural (P6).

- Eu acho que representa você tentar superar algumas dessas necessidades que parecem engessadas. A Educação Física, historicamente, quando pensa em corpo, ainda hegemonicamente na verdade, ela pensa o corpo pelo viés biológico (P8).

Para os sujeitos a importância de mudanças na formação sobre o olhar o corpo incidirá na prática dos futuros professores. Por isso, quando da defesa da necessidade de fomentar

uma reflexão sobre o corpo a partir das Ciências Humanas ou da ampliação das áreas, os entrevistados foram questionados sobre quais conceitos e concepções teóricas eles se amparam para esse debate junto à formação. Diante das respostas sobre tais questionamentos, fora constatado que todos os sujeitos acreditam em um debate necessário sobre corpo na formação. Entretanto, observamos que há uma discordância, assim expressa na fala de P2:

- A concepção de corpo que eu uso como debate é a concepção do corpo um organismo biológico único, e, quando falo em organismo biológico único, eu associo todos os comportamentos que estão envolvidos nesse corpo biológico, nesses organismos vivos, e esse comportamento não é só um comportamento meu, individual, é um comportamento até macro, como eu interajo com grupo, como eu interajo comigo mesmo, como interajo com parcelas micro (P2).

Vale ressaltar que, por mais que a resposta acima nos leve a pensar que o sujeito limite o debate a uma concepção, ele mesmo acredita que é a partir dessa concepção que se pode dialogar com as outras áreas. Com isso, foi possível inferir que o sujeito tem compreensão da ruptura que ocorreu na Educação Física nas duas últimas décadas do século XX, da ampliação do seu debate para áreas das Ciências Humanas e da importância de dialogar o corpo com temas emergentes da contemporaneidade. Todavia, para o sujeito tudo isso só pode acontecer a partir do organismo biológico, falando especificamente para a área da Educação Física.

Outras concepções abordadas no curso de Educação Física, permeiam as Ciências Humanas em sua grande maioria, com bases teóricas a partir da sociologia, da antropologia, das ciências políticas, da filosofia. Isso representa um avanço para a área e especificamente um ponto positivo para o curso de Educação Física da UFPA, corroborando com o que diz o PPP, que em seu eixo estruturante afirma que o percurso do curso deve seguir embasado em abordagens progressistas, mesmo que as opções teórico-metodológicas sejam diferentes. Como se pode verificar nas falas de P3, P4 e P8, respectivamente:

- Eu sempre tento discutir o corpo enquanto corpo de um sujeito histórico, que é esse sujeito que tem condições objetivas e subjetivas e que tem direito às práticas corporais historicamente acumuladas (P3).

- Então tentamos conversar sobre essa ideia de corpo histórico [...]; além de também dar um enfoque sociológico, porque somos fruto de interferências ideológicas do meio, somos fruto das relações de poder, somos fruto dos processos de repressão, e todos esses processos vão sendo escritos no corpo, são signos, são processos tatuados no nosso corpo. O corpo é histórico, cultural, simbólico, esse é outro conceito (P4).

- Como eu lhe falei, eu não trabalho com conceitos, mas com noções. E umas das noções que venho utilizando nos últimos dois anos é a noção da Carmem Lúcia Soares: de educação do corpo. Outro referencial que eu gosto de trabalhar, e que trabalho no curso, [...] é o David Le Breton, na perspectiva mais antropológica; na sociológica, é o Michel Foucault, quando vai se pensar na questão ligada à sexualidade e também o cuidado de si (P8).

Ao analisar as diferentes percepções dos professores para pensar o objeto corpo na formação, foi unívoca a necessidade da presença das discussões sobre corpo a partir de um olhar mais amplo, crítico e reflexivo, compreendendo a complexidade do objeto e a propagação com que ele se apresenta na sociedade. Diante de tais indagações, apresentou-se o questionamento da existência do “lugar” do corpo na FEF, visto que todos os entrevistados expuseram seus entendimentos e os seus significados, a sua importância para o debate na formação e seus conceitos teóricos. Como se encontra esse corpo na FEF? Sobre isso, lemos o seguinte:

- Eu caracterizo essa formação como fragmentada, a partir do momento em que, embora consideremos o curso uma licenciatura ampliada, acabamos percebendo, por exemplo, que o perfil dos alunos é diferente. Percebemos uma fragmentação: aquele professor que trabalha com as disciplinas mais biológicas, não discute a escola, raramente discute corpo, raramente amplia aquilo para além dos dados que ele apresenta, inclusive. E a mesma coisa o professor de escola. Eu acho que também falta ao professor, que ministra essa trajetória dos conhecimentos pedagógicos, pensar também esse corpo biológico, que também é uma forma de compreender o corpo, é uma forma de ampliar sua própria compreensão (P6).

- Eu acho que as pessoas têm uma visão muito dicotômica. Pensar como numa perspectiva não dicotômica, numa perspectiva que seja não biologicista. É lidar com valores que estão muito arraigados em nossa sociedade. É se colocar crítico a determinados valores que estão muito arraigados, apesar de as áreas biológicas terem ampliado tanto as suas concepções. Mas eu percebo que aqui ainda temos muitas concepções de corpo que veem o corpo nessa pessoa muito dicotômica [...] Eu penso que na Educação Física, eu vejo ainda visões muito voltadas para essa dimensão positivista de ver corpo, dicotômica, funcionalista, biologicista, que está relacionada nesse campo (P5).

- Eu acho que aqui, ele tem uma centralidade porque historicamente vem desse debate que a educação física traz. Por vezes ainda se torna dicotômico; outras vezes ele se torna algo mais unitário, mais totalizante (P3).

- Pelo que eu conheço todo mundo fala de corpo, todo mundo afirma que estuda corpo, mas não sei lhe dizer sobre o impacto disso no currículo da FEF (P1).

- Eu acho que hoje, empiricamente falando, temos diversas concepções de corpo sendo trabalhadas, porém não vejo muita articulação entre essas concepções. [...] É uma formação meio fragmentada – vamos dizer assim –, e que infelizmente ainda não atentou para a existência desse corpo vivido (P4).

- Eu acho que precisamos colocar essas práticas corporais, esse corpo, como um elemento que pode ser o que vai dar um fio condutor para o que a gente pode estar construindo dentro das bases teóricas do curso, os aspectos didáticos, filosóficos e metodológicos e o próprio fazer ciência, pesquisa e aplicação disso na prática [...] Eu acho que precisamos colocar isso mais no centro do debate para nossa formação. Essas práticas corporais precisam dialogar hoje com esses temas que estão desafiando as relações sociais, que estão desafiando esse convívio da sociedade, das relações de poder. Acho que o nosso curso hoje precisa dar conta disso (P7).

Da análise das falas desses sujeitos, observamos um enfraquecimento do debate sobre o corpo na formação inicial dos professores de Educação Física. Tal limitação se apresenta por ainda ressaltarem que no curso existe a fragmentação na formação, a não articulação das

concepções que estão sendo trabalhadas, o apagamento do objeto corpo nos debates, as ausências das relações sobre o tema corpo.

Tudo isso decorre mesmo quando se ministra uma disciplina biológica e não se debate suas convergências com disciplinas mais pedagógicas. O contrário também ocorre. Tal fato, sinalizado pelos docentes é explicado devido a própria legitimação da disciplina, seu processo histórico e a tentativa de mudança na intervenção da EF, que promove dissonâncias entre os pares.

Conforme Bracht (2019) a EF foi regulamentada em uma corporeidade voltada para o mundo do trabalho, suas características culturais eram formas de uma racionalização de uma determinada atividade. A EF passou a vincular sua função social ao mundo do trabalho através da garantia da capacidade física, do vigor físico para que servissem fundamentalmente para o trabalho, sendo influenciado pelas construções das nações modernas, nesse contexto o papel educativo da EF era exercitar os corpos e mantê-los saudáveis.

Em função disso a EF foi delimitada a partir da tríade: educação intelectual, moral e física. Assim, a EF passa a ser instrumentalizada para servir ao sistema vigente à época através da dimensão física, tornando-se dissonante ao fazer pedagógico. Tal dissonância representou que as atividades físicas escolhidas para cumprir esse papel eram modelos culturais que permitiam a racionalização das atividades corporais. Como podemos observar o seu processo histórico, não deve ser pensado somente de forma linear. Mas, diante do percurso a instrumentalização do corpo para fins do sistema político, econômico e cultural do período vigente determinaram uma EF voltada para a aptidão física.

Com o processo das mudanças culturais decorridos a partir das décadas de 60, 70 na sociedade, a EF inicia um novo movimento de pensar o corpo, desta vez não mais exclusivo da natureza, mas como pertencente a uma construção social, envolvido por uma sociedade. Assim, demarca o seu percurso inicial em enxergar a EF através da cultura, criticando a mais conhecida dicotomia existente entre corpo e mente. O movimento da EF passa a ser entendido como algo da dimensão cultural, não direcionada somente para o indivíduo. Nessa perspectiva o objeto da EF é pensado a partir: da cultura corporal, da cultura do movimento, da cultura corporal do movimento.

A partir dessa perspectiva o objeto da EF, deixa de ser mera atividade e passa a ser um conhecimento. Conhecimento este que de um lado existe uma forma do fazer corporal, e por outro uma reflexão sobre esse fazer. Emoldurando uma nova forma de tratar a função social e educativa da EF, ampliando o leque de conhecimentos por ela tratada.

Nesse cenário, todos os sujeitos através das suas falas afirmaram a importância de debater sobre o corpo e sua presença na formação inicial a partir de uma dimensão do conhecimento. Entretanto, a maioria deles percebe a sua ausência, ou mesmo quando reconhecem a presença do objeto corpo, este se mostra fragmentado, descontextualizado das práticas pedagógicas, por isso não conseguem enxergar o impacto do objeto corpo na formação.

Diante das análises realizadas foi possível perceber que existe o conhecimento e as possibilidades de dialogar e formar futuros professores com matrizes e ciências diversas para debater sobre o corpo. É válido pensar o objeto para ser vivenciado tal como Freire (2018) afirma sobre o indivíduo. Segundo o autor, este corpo deve favorecer o encontro das relações, dos conceitos, de seu subjetivismo, de seu objetivismo, e não se pode romper com essa dialética. Ambas isoladas não são capazes de viver, libertar e conscientizar.

Ao ter como diagnóstico tal fato prosseguiremos para o próximo tópico que, em justa medida, pode nos apresentar alguns caminhos para essa ocorrência.

### 5.2.3- Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF

Tendo como base as análises e os resultados expostos acima, a seguir apresentaremos o documento oficial do curso de Educação Física da UFPA, campus Belém, e sua relação com os professores da FEF para a partir desses cruzamentos compreender o movimento entre aquilo que está prescrito e aquilo que vem sendo praticado.

Um dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa foi o documento PPP do curso de Educação Física da FEF, campus Belém. Vale ressaltar que no documento analisado, buscamos indicativos de como é tratada a questão do corpo na formação dos professores. No próprio documento é apresentado que a FEF adota em seu perfil um curso de caráter ampliado em Educação Física. Tendo em sua base uma formação humanista, crítica, reflexiva e generalista, embasada nos princípios éticos, políticos, pedagógicos e em um rigor científico (BELÉM, 2011).

O documento deixa claro que não pretende reproduzir o modelo tradicional-tecnicista, que seria um equívoco. Partindo dessa premissa, sua organização foi pensada a partir da pluralidade do trato com o conhecimento das práticas corporais que avançam para a ruptura com a lógica das tendências tradicionais e tecnicistas. Logo, seus princípios educacionais apontam para uma formação humanista, que gere autonomia intelectual dos envolvidos no processo educativo. Os pressupostos educativos que a estrutura curricular assume convergem

para produções teóricas, tais como: a Cultura corporal, a Cultura Corporal do Movimento e a Corporeidade (BELÉM, 2011).

No próprio documento enfatiza-se que o seu princípio fundante é a docência, e a docência na perspectiva da Licenciatura Plena, direcionada à escola, como seu *locus* fundamental. Mas, há espaço também para a atuação em clubes, hospitais, academias, centros comunitários, entre outros. No tópico em que se destina aos objetivos do curso, encontram-se dois objetivos que dialogam diretamente com a pesquisa, como podemos ver a seguir:

Formar professores de Educação Física capacitados teórica, técnica e politicamente, para atuação junto à sociedade no que tange à educação e à produção do conhecimento nas áreas das práticas de cultura corporal, cultura do movimento e corporeidade, por meio de uma postura crítico-constructiva comprometida com o processo de transformação social, guardando os princípios de justiça social, solidariedade, igualdade e humanidade, sendo capaz de:

- Identificar as **concepções de corpo** que estão presentes nas relações sociais do homem moderno, que de forma direta ou indireta, interferem nas relações humanas na sociedade contemporânea; [...]

- Efetuar uma leitura crítica das práticas corporais próprias da realidade brasileira e amazônica, na busca da identificação de valores, crenças, normas de comportamentos e ideologias que se traduzem em técnicas corporais, num processo de superação do senso comum, com vista à constituição do conhecimento que oriente uma práxis pedagógica da Educação Física engajada histórica e socialmente (BELÉM, 2011, p.21). (Grifo nosso)

A partir do documento norteador do curso, observam-se importantes tópicos que pensam a EF a partir de uma direção progressista, identificando que o corpo e as práticas corporais são envolvidos nos processos históricos, culturais e sociais. Logo a EF, deve problematizar a realidade pela mediação pedagógica. Os estudos sociológicos, filosóficos, biológicos dentre outros nos oferecem subsídios, mas faz necessária a reflexão pedagógica em todas as matrizes para o campo da licenciatura em EF.

Atualmente, o processo de formação para os futuros professores em EF, vem se delineando como um quadro degradante, visto que houve um crescimento de cursos superiores em EF nas instituições privadas, em que se observa uma precarização no ensino e uma formação aligeirada.

Segundo Taffarel (2016) existem problemas crônicos para a formação de professores de EF, tais como: infra-estrutura incompatível ou inexistente para as necessidades do curso, corpo docente com baixa qualificação ou sem titulação. Além da existência de problemas curriculares, tais como: uma base teórica inconsistente, fomento da dicotomia teoria-prática e currículos reduzidos com objetivos voltados a atenção das demandas do mercado.

Ao conhecermos um pouco mais o documento que norteia o curso, na segunda linha de investigação com os sujeitos entrevistados, perguntamos qual era a relação entre a sua

proposta de discussão sobre o corpo e aquela apresentada no PPP do curso de Educação Física. Para o grupo a relação com o documento se apresenta assim:

- É assim, o nosso PPC, o que está em vigor, fala da presença de todas as possibilidades de tendências no campo da Educação Física. Então deveria, se eu fosse levar em consideração totalmente esse PPC, trabalhar com todas elas... [...] Mas, o que é mais importante nele é que sempre vincula para uma visão crítica do corpo; uma visão crítica da Educação Física (P5).
- O PPC, eu penso que ele se propõe numa perspectiva crítica de Educação Física. Não é à toa que inclusive ele é uma mistura de várias abordagens, que entende o corpo de diferentes formas (P4).
- O PPC, do que eu me apropriei, trabalha com leituras diferentes do que eu estudo; algumas leituras que fazem lá, eu não tive acesso na minha pós-graduação, então eu venho com uma formação diferente. Eu acho que trabalho descolado de alguns conceitos do PPC. A minha formação foi descolada desses conceitos (P1).
- Nós temos umas três abordagens teórico-metodológicas, então eu me aproximo mais da abordagem crítico-histórica, que é dentro da abordagem crítico-superadora, então o debate que eu faço desse corpo, é a partir de uma corporalidade (P3).
- O PPC, eu penso que ele se propõe numa perspectiva crítica de Educação Física. Não é à toa que inclusive ele é uma mistura de várias abordagens, que entende o corpo de diferentes formas. Então a minha atuação, as minhas propostas de trabalho, dialogam com o curso justamente a partir dessa perspectiva crítica (P6).

Diante das respostas foi possível observar que todos os sujeitos conhecem o documento. Alguns foram atores envolvidos na criação do PPP, por isso afirmam que todos que participaram contribuíram para a construção de um curso mais crítico e reflexivo, rompendo com a lógica fragmentada. Admitem ainda que o documento também representa o pensar dos professores, daí existir as três perspectivas críticas da EF.

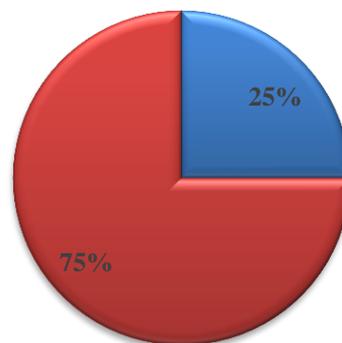
Os professores falaram que o documento também representa um passo à frente para pensar a Educação Física. Sendo um curso que foi criado em 2006, mesmo apresentando lacunas atualmente, se considerado o momento histórico que o documento foi elaborado, conseguiram construir um documento que deu conta do processo. Um dos professores entrevistados indicou que o documento, à época de sua construção, foi pensado para manter a formação unificada e ampliada.

Constituem-se como parte do documento as ementas com suas respectivas disciplinas e orientações das referências bibliográficas. Nele, identificamos referências que debatem diretamente o corpo, leituras estas que dialogam com a área das ciências humanas. Nesse arcabouço encontramos indícios de pressupostos teóricos considerados referência para o debate sobre o corpo: David Le Breton; Marcel Mauss; Mirian Goldenberg, Nízia Villaça, entre outros. Isso identifica a existência de leituras contemporâneas, que ao serem utilizadas tornam a formação ampliada, crítica e reflexiva. Como afirma um dos entrevistados, a importância desses referenciais é que:

Eles são caminhos para lidar com o corpo contemporâneo, real; que não é teórico; que não é visualizado a partir apenas da teoria, mas que produz conhecimento numa relação concreta com alguns corpos que estão em ebulição ali, e que justamente preconizaram ausência de preconceito, de categorias pré-estabelecidas. Cria um terreno fértil para que possamos aprender, produzir e dinamizar, não só nos textos científicos, mas produzir com a própria experiência de vida (P4).

No PPP observamos que são previstos a pesquisa, o ensino e a extensão. Para compreender essa aproximação ou o distanciamento do documento e do processo formativo, os sujeitos foram indagados sobre seus projetos de extensão e projetos de pesquisas: se os que são desenvolvidos dialogam sobre corpo ou tratam diretamente dele. Foi possível observar em suas respostas, a ausência da discussão em projetos que tratam o objeto corpo como fio condutor. Contudo, 25% dos entrevistados afirmaram que executam projetos de extensão e o corpo acaba tangenciando seus projetos, embora não seja o objeto central, conforme apresentamos no gráfico 04, a seguir.

Gráfico 04 – O corpo e suas relações com projetos de pesquisa e extensão da FEF



- Objeto "corpo" é tangenciado em projetos de extensão.
- Ausência do objeto corpo em projetos de pesquisa e de extensão.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Percebemos, então, que a ausência de projetos de pesquisa, ou o pequeno número de projetos na extensão, reforçam o sombreamento do lugar do corpo na FEF. O diálogo e o processo formativo sobre corpo ocorrem, sobretudo, pela via do ensino, que em muitos casos aparecem em discursos atrelados a outros temas.

A partir dos dados analisados, foi possível observar que um professor se distancia do documento. Ele afirma que trabalha desvinculado do PPP, ou seja, realiza o percurso diferente daquilo previsto no documento para a formação dos professores. Por outro lado, os demais sujeitos entrevistados asseguraram uma utilização e/ou aproximação daquilo que é previsto no PPP, mesmo que tal aproximação ocorra de forma parcial, pois como o documento aborda três perspectivas críticas, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas, eles optam por uma delas,

e, inevitavelmente, a escolha da abordagem se dá por aquilo que acreditam como concepção de sociedade e de mundo. Vale salientar que desse grupo que se aproxima dos apontamentos do PPP, somente dois entrevistados falaram da existência das três perspectivas e tentam abordar as três perspectivas a partir daquilo que cabe no processo.

O próprio documento traz aproximações de disciplinas que dialogam diretamente com o objeto corpo. As disciplinas que tratam desse corpo na contemporaneidade são principalmente as voltadas para a área das ciências humanas. Já na maioria das disciplinas do campo das ciências biológicas, observamos a ausência de autores e possibilidades de debates que possam relacionar, por exemplo, o corpo biológico e sua influência com a mídia, com a tecnologia, com a diversidade, com o trabalho, entre outros. Desse modo, pode-se inferir que o próprio PPP abre possibilidade para um distanciamento nesse debate. Tal possibilidade, mesmo não sendo fator determinante, poderá influenciar num distanciamento dos sujeitos nas suas práticas, caso estejam, de fato, alinhados às diretrizes do PPP.

A seguir, através das análises, apresentaremos os significados do corpo surgido pelas vozes dos “professores-autores”.

### **5.3- Epílogo: A produção dos Significados sobre Corpo**

As informações acima apresentadas das discussões das categorias analíticas trouxeram as vozes dos professores e o prescrito no PPP. Como breve compreensão da pesquisa, apresentamos a produção de significados que surgiu através das discussões realizadas.

A produção de significados sobre as concepções de corpo na formação de professores de educação física da UFPA teve como intenção compreender o lugar do corpo na formação inicial dos alunos de EF para além do espaço formativo da graduação. Para isso, a revisão de literatura trazendo os teóricos renomados para a discussão sobre corpo e formação de professores, bem como análise de conteúdo e MTCS, foram cruciais para fundamentar a pesquisa e para oportunizar maior compreensão acerca do objeto pelos interlocutores.

Em um espaço comunicativo, a difusão das informações vem com a produção dos significados. Para investigar mais sobre o objeto corpo utilizamos: entrevistas, gravações, transcrições e o documento norteador do curso de EF. Desse material obtivemos a produção de significados por parte de todos os envolvidos no processo. A fase inicial se deu pelas justificativas, momento necessário para percorrer o que seria tratado e não permitir com isso um pré-julgamento por meio do objeto. Como afirma Lins (1999), todo conhecimento é válido, pois possui dados que são relevantes para a comunicação.

Dessa maneira, ao entrevistar os professores, foram abordados pontos específicos sobre o objeto. No entanto, para que ocorresse a produção de significados não fizemos um pré-julgamento sobre o que foi falado e levamos em consideração tudo aquilo que foi apresentado por cada sujeito, desde as suas experiências de vida, sua realidade profissional e o percurso vivenciado.

Conforme Santos (2007) o enunciado ocorre a partir de um contexto particular, como resultado da produção discursiva e diferencia-se da enunciação, que compõem o modo como os falantes utilizam das marcas de pessoa, tempo e espaço nos enunciados que produzem. E a fala sobre os enunciados, envolve aspectos sociais e culturais que determinam a atividade verbal.

Durante as entrevistas com os professores foram colocados pontos específicos, tanto sobre o corpo no processo formativo, quanto sobre o corpo em seus corpos, suas experiências durante a graduação e as pós-graduações. Depois desse momento os sujeitos entrevistados iniciaram suas formulações de justificativas e inferências, levando-os a pensar o objeto em face desse movimento. Com isso, o objeto central da atividade foi se formando.

Os professores, ao anunciarem sua compreensão de corpo e a forma como comumente trabalham esse conceito na formação inicial, permitiram à pesquisadora obter produções de significados. Essas produções se deram desde o momento inicial das entrevistas, percorrendo pelas transcrições dos áudios, até sua produção de significado, que culminou no trabalho em questão.

Com as entrevistas realizadas e as falas transcritas, observamos as legitimações das ideias sobre o objeto corpo. Através dele aparecem as crenças-afirmações e as estipulações locais nas quais o entrevistador e o entrevistado estão inseridos, o que influenciou diretamente o caminho pelo qual a informação chegou e repercutiu nos efeitos da produção dos significados para a pesquisa.

Partindo das reflexões do capítulo 2 sobre o MTCS, é válido trazer para o processo de análise os conceitos elaborados por Lins: quando da entrevista, o sujeito entrevistado – o “professor” – estava sendo “autor” e “produtor de significados”; e a pesquisadora era “leitora”. Noutra momento, a pesquisadora tornou-se “autora”, quando iniciou o processo de produção dos significados ao utilizar como base os “resíduos de enunciação” evocados pelos professores entrevistados. Para a formulação do “texto”, os professores usaram justificações sobre os conceitos que acreditavam ser importantes, através do conhecimento acumulado sobre o assunto, para que assim a leitora pudesse interpretar.

Inferidas essas considerações, apresentamos os dados obtidos a partir das análises e as categorias que nos deram base para interpretação e produção dos significados. Como observamos a partir do quadro 09:

Quadro 09 – Produção dos significados sobre corpo

Conceitos de Corpo	Corpo e a Formação de Professores na EF	Aproximações e Distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF
Corpo como categoria biológica	Debate sobre corpo na FEF	Aproximação dos sujeitos
Corpo como categoria histórico-cultural	Debate necessário	Distanciamento dos sujeitos
Corpo na contemporaneidade	Conceitos e concepções teóricas	Presença do corpo na pesquisa e na extensão
Corpo e a Diversidade	Conceitos a partir das ciências biológicas	Ausência de projetos de pesquisa
	Conceitos a partir das ciências humanas	
Corpo e a Inclusão	Lugar do corpo na FEF	Tangencia projetos de extensão
Corpo e a Tecnologia	Corpo ofuscado	
	Enfraquecimento do debate na formação	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

### 5.3.1- Conceitos de Corpo

O conceito de corpo para os sujeitos entrevistados encontra-se dividido no grupo. Parte dos membros participantes compreende o corpo sob a luz de uma concepção biológica, orgânica, estrutural. Enquanto, a outra parte enxerga o corpo sob o prisma de uma concepção mais complexa, histórico-cultural. Os sujeitos têm suas crenças afirmações ancorados

diretamente em seus processos formativos, como graduação e pós-graduações, quando afirmam conceituar o corpo a partir das suas experiências formativas.

Nesse sentido, Le Breton (2013) afirma que carregamos inscrições nos corpos através das nossas experiências sociais, culturais, política, religiosa e individual, de tal forma que refletimos e reagimos a partir de nossos corpos uma visão de mundo e sociedade. Os sujeitos entrevistados apresentaram os significados sobre os conceitos de corpo observando uma necessidade de uma centralidade sobre um debate que incida para a contemporaneidade. Diante das estipulações locais de cada entrevistado, podemos inferir três núcleos: Diversidade; Inclusão e Tecnologia. Através das suas estipulações locais, que caracterizou quando os sujeitos entrevistados fizeram as afirmações e não sentiram a necessidade de justificá-las, acreditam ser importante o debate dessas três categorias, visto que elas produzem significado ao objeto corpo.

### 5.3.2- Corpo e a Formação de Professores na Educação Física

Os significados sobre corpo continuam sendo produzidos a partir dos enunciados revelados sobre a intenção de compreender a importância do debate sobre corpo na Educação Física, suas opções teóricas sobre o objeto corpo na FEF e qual o lugar do corpo na FEF. Existem muitas afirmações quanto à importância do debate sobre corpo na EF, tanto que a totalidade dos entrevistados acredita ser necessário tais debates. A crença de todos é que a partir do movimento renovador que ocorreu meados dos anos 80 e início dos anos 90, rompeu-se com a lógica de um corpo fragmentado, abrindo espaços para diversos debates na área, em especial sobre a temática do corpo. Nessa direção, Bracht (2013) afirma que o movimento renovador, abriu caminhos para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica para o campo da Educação Física, mas ainda ocorre a existência de uma dissonância com o que acontece no fazer pedagógico.

No que diz respeito às opções teóricas sobre o objeto corpo na FEF: parte dos professores revelou trazer para o espaço formativo alguns teóricos amparados pelas Ciências Humanas e atrelados às abordagens críticas da EF. Observamos com isso que o objeto se apresenta a partir das estipulações locais dos docentes, assim como para o grupo de professores que, em suas opções teóricas, caminham para os teóricos que discutem o corpo desde as ciências biológicas, os mesmos afirmam que estão ancorados no objeto pela via das suas discussões e formações. Podemos assim inferir que existe uma crença-afirmação, pois estes docentes acreditam que, pelo processo formativo proposto aos alunos, ampliam o debate para outras áreas por meio das Ciências Biológicas.

No que se refere ao lugar do corpo na FEF se observou através dos enunciados que o corpo aparece fragmentado, ou, em alguns casos, as discussões isoladas não oferecem impacto para a formação. Assim, leva-nos a predizer que o lugar do corpo na instituição, cria um significado inverso do processo de interlocução sinalizado pelos docentes.

### 5.3.3- Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF

A respeito dos resultados sobre a terceira categoria: “aproximações e distanciamentos”, os interlocutores falaram sobre seu contato com o documento PPP, que tem como núcleo a não reprodução do modelo tradicional-tecnicista. Se assim fosse, seria um equívoco. Dos enunciados dos sujeitos existem estipulações locais de que o objeto corpo encontra-se distanciado da graduação, e por alguns docentes há uma crença de que o mesmo não impacta na formação e no currículo.

Pode-se apontar também através do documento que houve uma enunciação em direção ao interlocutor por meio dos significados produzidos sobre corpo a partir de três perspectivas críticas de acordo com o PPP. Logo, para o método, todo conhecimento é verdadeiro, mas isso não quer dizer que aquilo que é afirmado seja verdade.

Dessa maneira, a aplicação do método MTCS ajudou a observar melhor as categorias analíticas através de outro ponto de significação. Assim, todo processo foi um ato de comunicação que proporcionou tanto para o autor como para o leitor o conhecimento por meio da troca de informações no espaço semântico de significação compartilhado, sem realizar julgamentos prévios, ato que pode ser modificado a partir da leitura e do olhar a quem estará direcionando a leitura. É pelo MTCS que se torna possível elaborar conhecimento e realizar as justificações para a formação dos enunciados apresentados, o que contribuiu para uma melhor apropriação e/ou conhecimento do objeto da pesquisa, oportunizando assim obter o resultado para produzir nossos próprios significados sobre as concepções de corpo dos professores do curso de Educação Física da UFPA.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: BREVES FECHAMENTOS E POSSÍVEIS EXPANSÕES

Neste ponto da pesquisa apresentamos os caminhos finais (ou ao menos um fechamento dessa etapa) de um estudo que abriu um espaço para a ampliação dos debates e da produção de significados sobre o objeto corpo e a formação de professores. É válido ressaltar, que ao darmos forma a essa pesquisa, inevitavelmente fizemos escolhas teóricas e metodológicas. Dando luz e foco a determinadas vertentes e encobrendo outras, não menos importante, mas apenas não vivenciada no desenrolar da pesquisa.

Antes de apresentarmos os limites e as contribuições possíveis da pesquisa, é preciso trazer novamente à baila a questão-problema que norteou essa incursão: **Como o corpo vem sendo discutido na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal do Pará?** Apenas para ressaltar que objeto motivador da pesquisa diz respeito ao trato do corpo na formação de professores de Educação Física da FEF da Universidade Federal do Pará, campus Belém.

Por compreender que o corpo apresenta perspectivas conceituais em diversas áreas, optou-se por trazer uma abordagem crítica para o debate. Ampliando assim, o universo de possibilidades de significados e de seu aprofundamento para a área da Educação Física. Nesse contexto, o corpo é concebido como a marca do indivíduo, a fronteira, o limite que o distingue dos outros. Sobre o corpo podemos propagar significações e conceitos que fundamentam a existência individual e coletiva, sendo ele o eixo da relação com o mundo.

Pela pesquisa confirmou-se que é preciso trazer o corpo para dentro do debate da Educação Física. Enxergá-lo historicamente no processo que direcionou a formação dos professores, pois a própria disciplina surgiu no período da Modernidade com objetivos hegemônicos de inscrever nos corpos, princípios de racionalidade e de um modelo econômico excludente.

Outro apontamento importante constatado através da pesquisa é o fato de pensar o corpo na formação inicial de professores, visto ser um espaço de produção do conhecimento e de preparação para o mundo do trabalho. Logo, pensar o corpo por tais realidades, nos leva aproximar o objeto do sujeito que estará na formação e dos professores que farão essa interlocução.

Como objetivo geral desse estudo, buscamos compreender as concepções de corpo encontradas no curso de Educação Física da UFPA a partir de sua proposta curricular e dos significados de corpo atribuídos pelos professores da Faculdade de Educação Física. No intuito de alcançarmos tal objetivo foram elaborados objetivos específicos, que foram sendo

alcançados a partir do processo estrutural da pesquisa. Assim, os objetivos específicos demarcados para a pesquisa, foram: - Discutir o corpo a partir do campo das ciências humanas; - Apresentar as concepções de corpo e suas práticas educacionais no percurso histórico da Educação Física; - Discutir elementos sobre corpo para uma construção pedagógica e social a partir das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire; - Identificar quais referenciais teórico-metodológicos sobre corpo estão fundamentando a formação inicial na licenciatura em Educação Física através do seu PPP.

O primeiro objetivo específico foi alcançado, pois, a pesquisa teve como centralidade a discussão sobre corpo a partir do campo das Ciências Humanas e Sociais, por acreditar ser necessário a ampliação do debate através de áreas sociológicas, antropológicas, filosóficas, entre outras, que transversalizam o objeto de forma ampliada e crítica, adentrando por vezes o campo da ciência biológicas.

Desse modo, a partir das contribuições conceituais do teórico Marcel Mauss que se dedicou ao estudo das técnicas do corpo, pudemos ratificar que o corpo deve ser compreendido como um instrumento, pois dele efetuamos movimentos e gestos corporais para uma dada atividade. Ressaltamos ainda, que tais técnicas corporais se diferenciam de um lugar para o outro. Por isso, pensar o corpo sob este viés, do sujeito como ser social, não se assemelha com a compreensão do corpo instrumento coisificado e objetificado, conforme prevê o modelo hegemônico universal.

Outro movimento de aprofundamento à luz da antropologia, amparou esta pesquisa sobre o pensar o corpo na Contemporaneidade através do que está sendo revelado pelas tecnologias, biotecnologias, biopoder existente na saúde, na beleza, na estética, nesse corpo visto como suporte para o capital e que assumem uma das facetas centrais para o discurso de corpo, no momento presente.

O segundo objetivo traçado na pesquisa abordou o processo histórico da Educação Física e suas concepções, desde o momento inicial da intervenção nos corpos, perpassando pela ruptura entre os anos 80 e 90 pelo Movimento Renovador da Educação Física, que passou a considerar a presença do pensamento crítico na formação, integrando discussões realizadas no campo das ciências humanas e sociais, agregando também discussões na área pedagógica.

O percurso de investigação continuou com a abordagem das reflexões sobre corpo na Formação de Professores ancorada em dois grandes teóricos: Theodor Adorno e Paulo Freire. A escolha se deu por considerar extremamente relevante o legado intelectual que ambos

deixaram para a sociedade, bem como suas contribuições a partir de um pensamento crítico de emancipação e de libertação do indivíduo.

Para que o último objetivo específico pudesse ser atendido fora feita a análise dos elementos levantados, adentrando à primeira seção e à quinta seção, mobilizando assim possíveis respostas à questão-norteadora. Na seção que traz como centro o processo metodológico, foi apresentado o caminho traçado para a pesquisa: uma abordagem qualitativa, dividida em duas linhas de investigação.

A primeira linha de investigação foi a revisão de literatura que caracterizou-se pelo levantamento de referenciais e fontes bibliográficas que dessem embasamento para as reflexões e proposições do debate sobre Corpo. A segunda foi a pesquisa de campo, na qual o local escolhido foi a UFPA, especificamente o curso de Licenciatura em Educação Física, do campus Belém, vinculado à Faculdade de Educação Física (FEF).

O público-alvo para a realização do estudo foram os professores efetivos da FEF. Para a coleta dos dados fora utilizada a análise do documento norteador do curso o PPP e as entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas. O processo para as análises dos dados coletados orientou-se por meio da análise de conteúdo e do método MTCS.

Durante esse movimento de incorporação dos dados para os resultados, inferimos três categorias analíticas: “Conceitos do Corpo”, “Corpo e a Formação de Professores na EF”; “Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF”. A partir dessas categorias encontramos os possíveis significados que embasam as concepções de corpo na formação de professores da UFPA, como se pode observar no desenvolvimento da pesquisa.

No que diz respeito à categoria analítica “Conceitos do Corpo”, os professores da FEF, em sua maioria, possui a concepção de corpo histórico-cultural, amparados por abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória. Todavia, parte do grupo de professores tem a concepção de corpo biológico, ancorado por uma abordagem orgânica.

Ainda nessa categoria, foram levantados dados sobre o que pensam para o debate sobre corpo na contemporaneidade, tendo como resultado da coleta que os professores veem que atualmente existe a necessidade de ampliar o debate a partir de temas como “corpo e a diversidade”; enxergar esse corpo com direitos, sendo respeitado em suas dimensões sociais, histórica, cultural e política; bem como ampliar o debate sobre “corpo e a inclusão”, e também a discussão sobre “corpo e a tecnologia”.

Para uma parcela do grupo, discutir tais temas significa pautar a realidade e fazer resistências ao momento político-social-econômico que estamos vivenciando. Outra parte do grupo percebe a necessidade de trazer o debate da tecnologia, pois cada vez mais ela vai

ganhando espaço. Porém, de acordo com os resultados analisados, o debate que se espera sobre tecnologia perpassa mais pelo viés da incorporação à realidade virtual, havendo a ausência também de um debate da tecnologia que toma conta dos corpos de forma dominante, sombreando a ontologia do corpo.

A segunda categoria analítica, “Corpo e a Formação de Professores na EF”, delineou caminhos sobre a importância do debate na formação. Diante dos resultados, observamos que, entre os sujeitos entrevistados, a totalidade acredita ser necessário o debate sobre “corpo na formação em Educação Física”. Nesse sentido, a própria EF tem em sua gênese e historicidade a intervenção no corpo humano. No que diz respeito aos suportes teóricos, todos têm compreensão da ruptura que o movimento renovador da Educação Física realizou e pensam seus amparos teóricos abarcando as diversas áreas, em especial as áreas das ciências humanas.

Quanto aos resultados do lugar do corpo na FEF, mais da metade grupo de professores considera o corpo discutido de forma fragmentada; os professores não dialogam entre si; as bases estudadas não se ampliam pelas várias dimensões; e na fala de alguns, não se nota a percepção do impacto do objeto corpo na formação.

A pesquisa seguiu com a terceira categoria que amplia os olhares sobre as “Aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado na FEF”. Para essa categoria foi debatida a conexão entre o documento norteador, PPP, e as práticas formativas dos sujeitos entrevistados. Foi possível observar que o documento deixa centralizado que seus critérios de formação inicial partem de pressupostos notadamente progressistas e críticos, por compreender o processo democrático de construção do documento que é amparado por três perspectivas teórico-metodológicas.

De acordo com parte dos sujeitos, eles se aproximam do documento e suas diretrizes trazendo para a sua prática formativa as três perspectivas, contudo, outra parcela afirmou que não desenvolve as três perspectivas, e ainda existe aqueles que asseguraram trabalhar desvinculados do documento.

Outra característica abordada nessa categoria foi a presença do corpo nos projetos de pesquisa e extensão. Obtivemos como resultado a ausência de projetos de pesquisa sobre o objeto corpo, entretanto encontrou-se a existência de dois projetos de extensão que em certa medida tangenciam o objeto corpo em suas realizações.

Após essas análises e discussões, através do MTCS, identificamos os significados apresentados sobre corpo, tais como: os sujeitos têm suas crenças/afirmações ancorados diretamente em seus processos formativos, como graduação e pós-graduações, quando

afirmam conceituar o corpo a partir das suas experiências formativas. Foram apresentadas também suas estipulações locais pelas quais podemos inferir três núcleos: Diversidade; Inclusão e Tecnologia.

Foi observado que os sujeitos possuem a crença de que a partir do movimento renovador, houve o rompimento com a lógica de um corpo fragmentado, abrindo espaços para diversos debates na área, em especial sobre a temática do corpo. De acordo com suas opções teórico-conceituais, inferimos que existe uma crença-afirmação, pois os docentes acreditam que pelo processo formativo proposto aos alunos ampliam o debate para outras áreas por meio das Ciências Biológicas.

A partir do método MTCS, no que se referiu ao lugar do corpo na FEF observamos através dos enunciados que o corpo aparece fragmentado, ou, em alguns casos, as discussões isoladas não oferecem impacto para a formação, o que permitiu predizer que o lugar do corpo na instituição cria um significado inverso do processo de interlocução sinalizado pelos docentes. A partir dos enunciados dos sujeitos, estipulações locais assinalaram que o objeto corpo encontra-se distanciado da graduação; e por parte de alguns há uma crença de que o objeto corpo não impacta na formação e no currículo.

Durante todo o processo foi possível concluir o ato de comunicação presente e que proporcionou tanto para o autor como para o leitor, o conhecimento por meio das trocas de informações no espaço semântico de significação compartilhado, sem realizar julgamentos que não possam ser modificados a partir da leitura e do olhar a quem se direciona.

Todo o processo investigativo apresentado possibilitou encontrar respostas à questão norteadora de como o corpo vem sendo discutido na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal do Pará, bem como alcançou o objetivo de compreender as concepções e os significados do corpo no documento e nas vozes dos professores. Com a presença de tantas informações, questões, limites e possibilidades, cabe a seguinte pergunta: Qual corpo desejamos na formação dos professores de Educação Física?

Talvez ainda não se tenha respostas para tal indagação, mas caminhos poderão ser apresentados a partir do movimento apontado na pesquisa. Esperamos ampliar olhares sobre os processos do corpo e os sujeitos que materializam esse corpo; entender que o corpo é diverso e complexo; que os corpos são suportes de inscrições para os mecanismos de dominação; que se deve compreender o capitalismo e suas formas de superioridade existente nos corpos. São necessárias respostas de superação e resistência para não sucumbir diante das intervenções nos corpos. São necessários novos compromissos da Educação Física, que mobilizem sua potência diante da experiência, da linguagem, da estética e da saúde. É função

social da EF lutar contra a submissão dos corpos diante de uma realidade de exclusão e preconceitos.

Nesse processo é preciso reconhecer os sujeitos diversos ou a diversidade dos sujeitos, suas singularidades, suas experiências e seus conhecimentos. É preciso produzir lutas por identidades, por direitos, por equidades, por visibilidades dos corpos, e assim organizar práticas formativas nas quais professores e alunos participem das vidas e dos corpos uns dos outros, trazendo para o debate todo o processo de lutas e conquistas que a Educação Física detém e que necessita ser ampliado, pesquisado e ensinado. É preciso manter a relação entre objeto e sujeito vivo como continuidade do processo formativo, criar possibilidades para além daquilo em que o sujeito está inserido, emoldurado, ou seja, proporcionar autonomia, reflexão e emancipação.

Por esta razão, ciente das limitações da pesquisa, esperamos que este estudo, em certa medida, possa contribuir para corpos diversos, seja para ampliar ou refutar os significados aqui elaborados. Entretanto, desejamos manter o olhar de expansão do debate sobre o corpo e sobre a necessidade de construção de processos formativos que dialoguem de forma crítica, reflexiva e dialógica.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Indústria Cultural e Sociedade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite do trabalho para o EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A Educação do Corpo**: na sociedade do capital. Curitiba, PR: Appris, 2013.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELÉM. **Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física**. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Revista Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p.69-88, Ago.1999.
- BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- CASTELLANI, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- CASTELLANI, Lino. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, Maria de Fátima Oliveira; SILVEIRA, Talita Cristina Ferreira; SOUZA, Ivonete Lobo. BRAZ, Glênia de Souza; EUFRASIO, Maria Marguerite Daumard Fernandes. O Papel do Centro Acadêmico na Formação Cidadã do Universitário. **Folha de Rosto**, v. 3, n. 1, p. 5-15, 17 ago. 2018.
- DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1997.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOLDENBERG, Mirian et al. **Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GOLDENBERG, Mirian. **O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira**. 3 ed. São Paulo, SP: Estação das Letras e Cores, 2015.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2010.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e Modernidade**. 3ª ed. Petrópolis, RJ, 2013.
- LINS, Rômulo Campos. **O Modelo Teórico dos Campos Semânticos: estabelecimento e notas de teorizações**. In: ANGELO, Claudia Laus et al (ORG.). **Modelo dos Campos semânticos e educação matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Midiograf, 2012.
- LINS, Rômulo Campos. Epistemologia, história e Educação Matemática: Tornando mais sólidas as bases da pesquisa. **Revista de Educação Matemática** da SBEM-SP, Ano 1, n.1, São Paulo: SBEM-SP, 1993.
- LINS, Romulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 75-94, 1999.
- LÜDORF, Silvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, v.13, n.28, p.99-110, jan./mar. 2009.
- LÜDORF, Silvia Maria Agatti.; REI, Bruno Duarte; SILVA, Alan Camargo. **Corpo e Educação Física: trajetórias investigativas**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**: edição com base em textos de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1979

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Ubu, 2017.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O Brasileiro e seu Corpo**: educação e política do corpo. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da educação física na escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009. 297f. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.17, mar. 2012.

MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Século XXI**: A era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. SIMÕES, Regina Maria Rovigati. **Educação Física e produção do conhecimento**: Corporeidade, esporte, lazer, saúde. Belém: EDUFPA, 2009.

NOVAES, Jefferson da Silva. **Estética**: o corpo na Academia. Rio de Janeiro: Editora Shape, 2001.

PAIVA, Luciana; FURTADO, Renan; BORGES, Nazareno. Reflexões sobre o corpo em contextos formativos de professores de educação física. IN: GORDO, Margarida; SILVA, Vergas; GODIM, Suelen (Org.). **Cadernos de ensino, pesquisa e extensão**: reflexões sobre currículos da educação básica. Belém (PA): Paka-Tatu, 2018.

PALMA, A. P.T. V et al. **Educação Física e a Organização Curricular**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2ª ed. Londrina, PR: Eduel, 2010.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo: teoria e história. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 13-19, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo, Loyola, 1989.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Viviane Cristina Almada de. **Sobre a produção de significados para a noção de transformação linear em álgebra linear**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro, Brasil: UNESP, 2002.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

RICHARDSON, Roberto et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e Comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo?. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Luciani Mulazani. **Produção de signicados para objetos de aprendizagem: de autores e leitores para a educação matemática**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal do Paraná, Linha de pesquisa Educação Matemática, 2007.

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

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Amarildo Melchiades. **Sobre a Dinâmica da Produção de Significados para a Matemática**. 2003. 244f. Tese (Doutorado em educação matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, Carmem Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Revista Educar**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Carmem Lúcia. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 81-96, set./dez. 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo-máquina: diálogos entre discursos científicos e a ginástica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 973-984, out./dez. 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. **Revista Pro-Posições**, v. 7, n. 2, p. 100-116, 2016.

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

TREPTOW, Anahy. **A formação do professor de Educação Física no Pará**: o que revela a história do currículo do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará? 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, Espetáculo, Fetichismo: questões para a compreensão do movimento da indústria cultural hoje. *In*: VAZ, A. F.; ZUIN, A.; DURÃO, F.A. **A Indústria Cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 2, mai./ago. 2003.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. *In*: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. **Educação do Corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. **Movimento Revista de Educação Física da UFRGS**. Porto Alegre, v. 25, p. 01-12, jan. – dez. 2019.

VIGARELLO, Georges. A invenção da Ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

VIGARELLO, Georges; HOLT, Richard. O corpo trabalhado: ginastas e esportistas no século XIX. *In*: CORBIN, A; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. v. 2, p. 393-478.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**Apêndice A - ROTEIRO DA ENTREVISTA**

Título: “Concepções sobre corpo na formação de professores de Educação Física da Universidade Federal do Pará”

**OBJETIVO: Compreender as concepções de corpo encontradas no curso de Educação Física da UFPA a partir de sua proposta curricular e dos significados atribuídos pelos professores.**

**PÚBLICO ALVO:** Professores efetivos da graduação do curso de Educação Física, campus Belém, da UFPA.

EIXO I – Professores da FEF/UFPA	OBJETIVOS
Composição do corpo docente	Conhecer os sujeitos formadores da FEF/UFPA

- 1) Qual o nome do docente?
- 2) Qual a instituição e ano de formação da graduação?
- 3) Qual a instituição e ano de formação das pós-graduações?
- 4) Qual o tempo de atuação na instituição?
- 5) Qual o tempo de atuação no ensino superior?
- 6) Quais as disciplinas ministradas?
- 7) Quais as disciplinas(das) que você ministrou contribuíram mais com a intencionalidade de formação sobre o fenômeno corpo?

EIXO II – Concepção e Formação sobre corpo	OBJETIVOS
Concepções	Compreender o corpo a partir do ponto de vista do professor(a)

- 1) O que significa corpo para você?
- 2) Quando se fala em uma necessária discussão sobre corpo na Educação Física, o que isso representa para você?
- 3) Como você caracteriza o “lugar” do corpo na formação de professores de Educação Física desta instituição?

EIXO II – Concepção e Formação sobre corpo	OBJETIVOS
Planejamento/Metodologia	Compreender os elementos que os docentes utilizam no processo formativo

- 1) Quais conceitos você aborda para o debate sobre corpo no processo formativo do curso de Educação Física desta instituição?
- 2) Você realiza projetos e ações na formação de professores sobre o fenômeno corpo? Se sim, quais?
- 3) Quais as implicações que a sua formação sobre corpo na sua graduação impõem na sua prática formativa/pedagógica?
- 4) Quais as relações que você percebe entre a sua proposta de discussão do corpo e aquela que é apresentada no PPC do curso de EF? Esclareça quais são?
- 5) Como é possível pensar uma ação formativa na Educação Física sobre corpo na contemporaneidade?



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**Apêndice B - CARTA CONVITE**

Belém, xxx de xxxxxxx de 2019

Prezado professor (a),

Nós, Carlos Nazareno Ferreira Borges e Luciana Rocha Magalhães Paiva, orientador e orientanda, vinculados ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará- PPGED/UFPA, sob a linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educativas, viemos por meio desta, solicitar sua participação na realização da pesquisa “Concepções sobre corpo na formação de professores de Educação Física da Universidade Federal do Pará”. A referida pesquisa pretende compreender as concepções de corpo encontradas no curso de Educação Física da UFPA a partir de sua proposta curricular e dos significados atribuídos pelos professores.

A razão do convite se deve ao fato da pesquisa, requerer a participação de docentes efetivos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará, campus Belém, para ser concluída. Nesse sentido, solicitamos sua participação como colaborador (a) a fim de potencializarmos essa pesquisa como contribuição à produção do conhecimento e aos próprios projetos pessoais dos sujeitos envolvidos, para os quais possibilitaremos retornos.

Sua colaboração é esperada sob a forma de concessão de entrevista a ser agendada conforme sua disponibilidade, sendo para isso necessário uma mensagem de aceite a ser enviada para o email [lumagalhaes@ufpa.br](mailto:lumagalhaes@ufpa.br) ou pelo wpp (91) 9xxxx-xxxx.

Em anexo, segue o instrumento de Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual será assinado(a) pelo(a) senhor(a) no momento da entrevista. Certos de sua atenção e aceite na colaboração a esse estudo, manifestamos desde já nosso agradecimento.

Atenciosamente,

Prof<sup>o</sup> . Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges  
Docente do PPGED/ UFPA

Prof<sup>a</sup> Luciana Rocha Magalhães Paiva  
Discente do PPGED/UFPA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**Apêndice C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

As informações a seguir dizem respeito à sua participação voluntária na pesquisa intitulada “Concepções sobre corpo na formação de professores de Educação Física da Universidade Federal do Pará”, realizada pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará- PPGED/UFPA, sob a linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges. O objetivo do estudo é compreender as concepções de corpo encontradas no curso de Educação Física da UFPA a partir de sua proposta curricular e dos significados atribuídos pelos professores da Faculdade de Educação Física da UFPA, campus Belém, ao mesmo tempo em que faz a tentativa de contribuir como produção do conhecimento para a formação de futuros professores de Educação Física. Metodologicamente propomos uma pesquisa de natureza exploratória, de caráter qualitativo, o qual se constitui de: revisão de literatura, análise de documento e entrevistas semiestruturadas. Sua participação será de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa e implica em responder a uma entrevista com questões semiestruturadas. Ressalta-se que, caso seja autorizado, a entrevista será gravada com o objetivo de transcrição das respostas, para posterior discussão e tabulação dos resultados. Todas as informações obtidas e opiniões emitidas por você serão tratadas de maneira confidencial pelos pesquisadores. Você poderá ter acesso a todas as informações referentes aos resultados da pesquisa, bem como se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo. Pela participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Finalmente, seu nome ou imagem não serão expostos sob quaisquer circunstâncias e todas as informações servirão exclusivamente para fins de pesquisa. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes que possam vir a identificá-lo (a). Nossos contatos, caso necessário, são: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, (91) 9xxxx-xxxx e Prof<sup>a</sup> Luciana Rocha Magalhães Paiva, (91) 9xxxx-xxxx.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**Apêndice D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que li e/ou ouvi as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o objetivo do estudo e qual o procedimento a que serei submetido. As informações esclarecem os benefícios do estudo, deixando claro que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Estou ciente que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, **aceito** participar da entrevista, cooperando com a coleta dos dados para a pesquisa e autorizo a utilização das informações por mim fornecidas para a finalidade explicitada acima.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do (a) Professor (a) : \_\_\_\_\_

\* Contato telefônico:

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura do Orientador: \_\_\_\_\_