



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
EM METODOLOGIA PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS
TECNOLOGIAS**

MARLENE VITORIA BISCARO

**CORPO E CULTURA MIDIÁTICA: FRONTEIRAS
(IN)VISÍVEIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

LONDRINA

2016

MARLENE VITORIA BISCARO

**CORPO E CULTURA MUDIÁTICA: FRONTEIRAS
(IN)VISÍVEIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à UNOPAR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Luiz Silva

LONDRINA

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de catalogação-na-publicação
Universidade Norte do Paraná
Biblioteca Central
Setor de Tratamento da Informação

B526c Biscaro, Marlene Vitoria
Corpo e cultura midiática: fronteiras (invisíveis) à prática pedagógica /
Marlene Vitoria Biscaro. Londrina: [s.n], 2016
106f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de
Linguagens e suas Tecnologias). Univer- sidade Norte do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva

1 - Ensino - dissertação de mestrado - UNOPAR 2- Educação física 3-
Corpo 4- Mídia 5 – Educação I- Silva, Fábio Luiz da; orient. II- Universidade
Norte do Paraná.

CDU 796.01

MARLENE VITORIA BISCARO

CORPO E CULTURA MIDIÁTICA: FRONTEIRAS (IN)VISÍVEIS À PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Fabio Luiz Silva
UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná)

Prof. Dr. Anderson Teixeira Rolim
UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná)

Prof. Dr^a. Cláudia Ramos de Souza Bonfim
Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (FDB)

Londrina, 04 de fevereiro de 2016.

Dedico esta vitória a minha Mãe, Vilma Floriano Biscaro (em eterna memória, sempre presente), exemplo de fé, paciência e amor, pessoa que eu queria tanto ter ao meu lado nesta conquista. Onde quer que ela esteja, com certeza está muito feliz.

Ao meu pai, Vitor Luiz Biscaro, que, mesmo sendo iletrado, dedicou sua vida a minha formação, hoje meu pai é meu “filho”.

Ao meu esposo, Marcio Luis Gervásio da Cunha, eterno namorado e companheiro de todos os momentos, pela compreensão das muitas horas privadas de diálogo, pela paciência em me acompanhar e esperar o término das aulas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande autor da vida, pelo dom de viver e nos tornar parte de um grande grupo de pessoas que acreditam na educação como único meio para transformação da sociedade.

Em especial, por terminar este trabalho, tendo meu pai, Vitor Luiz Biscaro, entre nós. Em muitos momentos pensei que isso não seria possível, pois em 05 de junho de 2014 ele sofreu uma queda, teve TCE e passou por três cirurgias de risco, de lá para cá foram mais de 100 dias de internamento. Hoje está melhor, mas inspira muito cuidado, é cadeirante; nossa vida mudou, estamos ainda em fase de adaptação, mas felizes.

Ao Marcio Luis Gervásio da Cunha, homem íntegro e digno, meu querido esposo, companheiro; com ele é mais fácil e prazeroso viver, me faz crescer e apostar no melhor de mim, meu amparo nas inseguranças e nos acertos.

Ao Fabio Luiz Silva, meu orientador, que me acolheu e acreditou na minha intenção de pesquisa, sem objeções ou restrições, me orientou com sabedoria, presteza, apoio acadêmico e, de forma complementar, fez apontamentos críticos que foram essenciais para finalização desta pesquisa. Obrigada, primeiro, pela compreensão; não foi fácil manter a tranquilidade de espírito durante a trajetória deste estudo; segundo, pelos ensinamentos e por todas as oportunidades vividas nesta jornada!

Aos integrantes do Grupo de Estudos “Saberes e Fazeres”. Em especial ao professor Fábio Luiz Silva e à professora Okçana Battini, pela oportunidade e pelo apoio constante.

Aos componentes da banca, professor Anderson Teixeira Rolim e professora Cláudia Ramos de Souza Bonfim, que aceitaram o convite para analisar criticamente o trabalho e, posteriormente, avaliar a apresentação e pelas contribuições recebidas.

À Ivanil Balaroti Gongora, Maria do Rocio Pandolfo e Áurea Ramalho, amigas de trabalho no NRE. Existem amizades que superam o controle do tempo; a amizade é algo muito raro hoje em dia. Não a amizade em si, mas seu exercício diário.

À Esther Lopes, que tive a sorte de conhecer durante minha formação em Pedagogia, em 1989. Grande professora, que interferiu decisivamente na minha vida profissional no magistério. Hoje, grande amiga e colaboradora; a ela meu eterno agradecimento, reconhecimento e reverência.

Às amigas Alessandra Zanato Mensato, Irene Scapin e Maria das Graças Domingues, pelo incentivo e orientações objetivas que facilitaram a realização desta pesquisa.

Aos companheiros de sala, em especial André Dias Martins, Fernando Lino, Luiza Miyuki Yoshikawa e Wanessa Suzuki. Nosso grupo de trabalho formado no primeiro dia do curso fez mais amigos e permaneceu até o final. Vocês fizeram grande diferença na minha vida; levarei comigo a amizade, lembrando-me de todos os

momentos que passamos juntos, das certezas, incertezas, conversas e trocas de experiências, que ficarão marcados na lembrança.

Aos professores deste mestrado, pelos conhecimentos oferecidos nas disciplinas, seminários e discussões, por seus ensinamentos, com quem tive a oportunidade de trocar ideias em busca de melhorias para a educação.

À direção da Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, que prontamente autorizou a minha pesquisa.

Aos acadêmicos do curso de Educação Física da Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, participantes da pesquisa, que se colocaram à minha disposição, pela confiança, pela disponibilidade e pelos dados que serviram de base para a conclusão da pesquisa. Sobretudo, a todos vocês meus alunos, pela convivência diária e interação.

Aos meus amigos, que estiveram comigo compartilhando os momentos de alegrias, angústias e nervosismos. Destaco, em especial, os amigos “das antigas” e os “novatos”, pois todos me possibilitaram algum tipo de crescimento. Ao Edson Moura, Jackeline Guerreiro Juliana Alves de Souza e Reginaldo Simões.

MUITO OBRIGADA aos que me ajudaram a construir este trabalho. Abraços a todos.

Admito que é inata em nós a estima pelo próprio corpo, admito que temos o dever de cuidar dele. Não nego que devamos dar-lhe atenção, mas nego que devamos ser seus escravos. Será escravo de muitos quem for escravo do próprio corpo, quem temer por ele em demasia, quem tudo fizer em função dele. Devemos proceder não como quem vive no interesse do corpo, mas simplesmente como quem não pode viver sem ele. Um excessivo interesse pelo corpo inquieta-nos com temores, carrega-nos de apreensões, expõe-nos aos insultos; o bem moral torna-se desprezível para aqueles que amam em excesso o corpo (SÊNECA, 1991, p. 14).

BISCARO, Marlene Vitoria. **Corpo e cultura midiática: fronteiras (in)visíveis à prática pedagógica da Educação Física**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Unopar, Londrina, 2016.

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi investigar as relações entre as representações do corpo (preocupação essencial da Educação Física) e a cultura midiática (aspecto marcante da contemporaneidade). Considerando que a cultura e suas representações se transformam ao longo do tempo, foi necessário rever o percurso histórico da Educação Física no Brasil, as diversas concepções teóricas e as relações entre a Educação Física e a posição do corpo no contexto da Educação Física escolar. A cultura midiática influencia a construção das representações. Assim, o pressuposto é que as representações estereotipadas sobre corpo sejam alimentadas ou questionadas durante a formação inicial dos professores e contribuem para a continuidade ou melhoria das práticas pedagógicas a fim de romper com concepções e modelos que instrumentalizaram e instrumentalizam o corpo e que ainda estão presentes na escola. A pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa, cuja natureza exploratória envolve o levantamento realizado por meio da pesquisa de campo amparada pela pesquisa bibliográfica. Participaram da pesquisa 70 acadêmicos do curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior do interior do estado do Paraná. Para coleta de dados, utilizou-se um questionário *on-line*, com perguntas abertas e fechadas. A partir do aporte teórico de autores tais como Soares (2001), Bauman (2001), Darido e Rangel (2005), Santaella (2008), Neira e Nunes (2008) entre outros, percebeu-se que a mídia fixa determinado modelo de imagem corporal a ser seguido e que atende a veemência do mercado do consumo. Foi possível perceber que as influências da mídia estão presentes entre os graduandos de Educação Física e que isso deve ser motivo de reflexão em razão da importância que os futuros professores têm na formação das crianças e adolescentes. Considera-se que a busca incessante pela beleza na modernidade líquida é preocupante. Destaca-se que cabe ao profissional da área uma reflexão crítica para futuras intervenções pertinentes aos reflexos que o corpo midiático exerce nos sujeitos e como esses padrões sociais se constroem na sociedade.

Palavras-Chave: Educação Física. Corpo. Mídia. Educação.

BISCARO, Marlene Vitoria. **Body and media culture: (In) visible frontiers to the pedagogical practice of the physical education.** 2016. 105 f. Dissertation (Master in Methodologies for the Teaching of Languages and their Technologies) - Graduate Program Stricto Sensu, Unopar, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate the relationship between body representations (essential concern from Physical Education) and media culture (striking aspect of contemporaneity). Whereas culture and its representations are transformed over time, it was necessary to review the historical background of Physical Education in Brazil, the various theoretical concepts and the relationships between physical education and the body's position in the Physical Education context. The media culture influences the construction of representations, so the assumption is that the stereotypical representations of the body are fed or questioned during the initial teacher training, and contribute to continue or improve pedagogical practices in order to break up with concepts and models instrumentalized and instrumentalize the body and which are still present at school. The research was based on qualitative approach, which involves exploratory survey conducted through field research supported by the literature. The participants were 70 students from the Physical Education course in a higher education institution in Paraná state. For data collection, we used an online questionnaire with open and closed questions. From the theoretical contribution of authors such as Smith (2001), Bauman (2001), Darido and Rangel (2005), Santaella (2008), Neira and Nunes (2008) among others, we noticed that media determine a given model of body image to follow and that meets the vehemence of the consumer market. It was revealed that media influences are present among the graduates of Physical Education and that this should be a motive for reflection because of the importance that future teachers have in the education of children and adolescents. We concluded that the relentless pursuit of beauty in liquid modernity is worrying. It is noteworthy that it is up to the professional critical reflection for future interventions relevant to the body reflexes that media plays in the subjects and how these social standards are built in society.

Keywords: Physical Education. Body. Media. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Satisfação corporal	67
Gráfico 2 - Corpo magro é o ideal	70
Gráfico 3 - Um corpo magro te atrai	70
Gráfico 4 - Vergonha do corpo	72
Gráfico 5 - Já sentiu preconceito com relação ao seu corpo?	73
Gráfico 6 - Tratamento estéticos	74
Gráfico 7 - Faria cirúrgica para melhorar à aparência?	75
Gráfico 8 - Ter um corpo como das pessoas famosas	77
Gráfico 9 - Corpo dos atletas profissionais.....	78
Gráfico 10 - Corpos apresentados pelas mídias influem em sua satisfação corporal?	79
Gráfico 11 - Boa aparência contribui para alcançar sucesso?	80
Gráfico 12 - As roupas contribuem para melhorar a aparência?	81
Gráfico 13 - As roupas na visão das mulheres e dos homens.....	82
Gráfico 14 - Professor de Educação Física precisa ter um corpo definido?	83
Gráfico 15 - Na sua opinião, como as disciplinas do curso de Educação Física lidam com o corpo?	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As Abordagens Pedagógicas da Educação Física.....	32
Quadro 2 - Estratégias transcendências de limites	37
Quadro 3 - Questionário simplificado	61
Quadro 4 - Período dos participantes da pesquisa.	66
Quadro 5 - Números que corresponde às silhuetas	69
Quadro 6 - Primeiras palavras sobre o corpo.....	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CESUCOP	– Centro Educacional de Ensino Superior de Cornélio Procópio
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCE	– Diretrizes Curriculares Estaduais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político Pedagógico
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DO CORPO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	17
1.1 Linha do tempo na Educação Física escolar	17
1.2 A Educação Física na LDB	29
1.3 Abordagens pedagógicas da Educação Física	31
1.4 Educação do corpo no contexto da Educação Física	41
1.5 Educação Física e a prática pedagógica	43
2 MÍDIA: (DES)CONSTRUÇÃO DO CORPO	48
2.1 O triunfo do espetáculo	51
3 METODOLOGIA	58
3.1 Fatores limitantes da pesquisa <i>on-line</i>	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	66
4.1 Categorização das respostas dos acadêmicos.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	89
9	
APÊNDICES.....	99
Apêndice A – Questionário da pesquisa no motor de busca Google.....	100
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para Faculdade.....	105
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para alunos.....	106

INTRODUÇÃO

O indivíduo age no mundo por meio de seu corpo e nele está marcada toda a sua trajetória de experiências vividas. Entre elas, destacam-se aquelas fornecidas pela educação formal. Assim, ao corpo biológico, originado na concepção, soma-se um corpo social, constituído pelas representações presentes na sociedade e que iniciam sua influência sobre o indivíduo mesmo antes do nascimento. A partir daí, todos somos pensados como membros de uma cultura. A sociedade moderna instituiu um espaço privilegiado para a transmissão dessa cultura àqueles que acabaram de chegar ao mundo: a escola. Entre os muitos conhecimentos que os alunos devem adquirir na escola, estão aqueles relacionados ao corpo. Por isso, há uma disciplina particularmente destinada a essa tarefa: a Educação Física. Considerando que a escola está inserida na sociedade e na cultura daqueles que a frequentam, admite-se que ela participa dos problemas, das contradições e das virtudes dessa mesma sociedade.

Assim, a disciplina de Educação Física, como as demais, inspira questionamentos a respeito de sua presença na escola e sua contribuição para os indivíduos e para a sociedade. Entre os muitos aspectos que poderiam ser objetos de reflexão, optou-se por investigar as relações entre as representações do corpo (preocupação essencial da Educação Física) e a cultura midiática (aspecto marcante da contemporaneidade). O pressuposto é que as representações presentes sejam alimentadas ou questionadas durante a formação inicial dos professores e podem contribuir para a continuidade ou melhoria das práticas pedagógicas efetivamente concretizadas na educação básica.

A história da Educação Física no âmbito escolar tem demonstrado que os objetivos de sua inclusão na escola já passaram por diversas mudanças ao longo do seu percurso como componente do currículo. Desde a educação corporal disciplinadora, nos moldes higiênicos e militares, passando pela perspectiva esportiva, que valorizava a aptidão física competitiva, até a sua utilização como meio a aquisição da saúde e da beleza.

Nesse sentido, percebe-se que o desenvolvimento da Educação Física brasileira colaborou para reforçar as visões atuais ligadas ao corpo, tão difundidas nos discursos sobre saúde, como estereótipo do corpo saudável e que, atualmente, circula pela mídia, defendendo uma aparência sintonizada com a moda, de cada momento e

estimulando pelo “advento da ‘modernidade fluida’” (BAUMAN, 2001, p. 15). Uma reconfiguração do corpo foi sendo estabelecida ao longo do tempo, por isso considera-se que a cultura midiática influencia a construção da representação do corpo. O corpo que foi sendo moldado para a sociedade industrial, o corpo do trabalhador, transformou-se hoje no corpo do consumidor, inserido na lógica da sociedade líquida, conforme proposto por Bauman (2008).

Objetivando compreender o percurso histórico da Educação Física nas escolas, foi elaborada a primeira seção, que apresenta alguns marcos importantes para o entendimento da inclusão dessa disciplina no currículo escolar. Partindo do período imperial brasileiro, quando surgiram as primeiras iniciativas em defesa de uma educação física, passou-se pelas mudanças na educação que acompanharam as transformações do Brasil rural e agrícola em urbano e industrial, até os momentos mais recentes da história da Educação Física escolar. Nessa mesma primeira seção, encontram-se descritas as relações entre a Educação Física e a legislação educacional, bem como as diversas abordagens teóricas que emergiram ao longo do tempo. Há, ainda, uma reflexão sobre a Educação Física e as práticas pedagógicas na atualidade.

Em uma segunda seção, foi apresentada uma reflexão a respeito do corpo e suas relações com a mídia. Partindo do conceito de modernidade líquida proposto por Bauman (2001), pretendeu-se demonstrar que a mídia tem uma enorme parcela de responsabilidade pelas representações de corpo e que estas estão vinculadas à ideia de um corpo a serviço do consumo. Esse princípio está vinculado, por sua vez, ao triunfo do espetáculo como padrão de aferição dos valores socialmente aceitos. Por isso, o corpo correto seria o bonito, magro e saudável. Um certo tipo de beleza, magreza e saúde.

Na terceira seção, a metodologia utilizada é pormenorizada. Explica-se que ela se fundamentou na abordagem qualitativa, cuja natureza exploratória envolve o levantamento realizado por meio da pesquisa de campo amparado pela pesquisa bibliográfica. Um questionário *on-line* foi respondido por 70 acadêmicos do curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior do interior do estado do Paraná. Esse instrumento possuía perguntas abertas e fechadas para análise de dados. A partir do levantamento de referências teóricas analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de *web sites*,

de autores tais como Soares (2001), Bauman (2001), Darido e Rangel (2005), Santaella (2008), Neira e Nunes (2008) entre outros.

Na quarta seção, descrevem-se os resultados e discussões a partir da análise dos dados levantados. Foram construídos gráficos e quadros a partir das respostas obtidas por meio do instrumento de pesquisa.

1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DO CORPO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Considerando a importância dos aspectos históricos de todo fenômeno cultural, é necessário visualizar a trajetória da Educação Física escolar para compreender suas diversas relações com seu objeto fundamental, o corpo. Por isso, iniciamos os apontamentos históricos em torno de dois eixos. No primeiro eixo, discorreremos sobre a constituição histórica da Educação Física no Brasil e, no segundo, sobre a construção do conhecimento da educação do corpo na Educação Física escolar.

1.1 Linha do tempo na Educação Física escolar

Iniciamos nosso estudo sobre a Educação Física a partir do período Imperial (1822-1889), por considerar fundamental compreender os fatores que determinaram a constituição dessa área em nosso país.

A Educação Física no Brasil teve início em meados da década de 1820, quando foi editado o primeiro livro sobre Educação Física no Brasil. Escrito por Joaquim Jerônimo Serpa, com o título “Tratado da Educação Psico-Moral dos Meninos”, o livro compreendia por educação física a saúde do corpo e a cultura do espírito, como o próprio título nos indica. Os exercícios eram divididos em duas categorias: a primeira visava à exercitação do corpo, e a segunda, a da memória (MARINHO, 2008).

Em 1837, foi criado o Imperial Colégio Dom Pedro II, instituição modelo e de grande prestígio junto à elite brasileira. Em seu plano de ensino, constava música, desenho e ginástica, conteúdos estes que muitas escolas não ofertavam. Guilherme Luiz de Taube, ex-capitão do Exército Imperial, foi o primeiro mestre de *Gymnastica* do colégio (CUNHA JUNIOR, 2008). Os exercícios ginásticos faziam parte da educação ofertada no Colégio Pedro II, organizados de modo semelhante aos dos melhores liceus da Europa. A prática dos exercícios ginásticos era regular e diária, sendo a regularidade defendida pelos médicos como um dos fatores indispensáveis para garantir seus benefícios.

Apesar dessas primeiras iniciativas, a Educação Física iniciou oficialmente no Brasil apenas em 1851, pela Lei nº 630, de 07 de setembro. Essa foi a primeira “[...] legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias

do município da Corte (Rio de Janeiro)” (OLIVEIRA, 1993, p. 53). O documento trazia a recomendação para que as escolas utilizassem a ginástica alemã. O método ginástico alemão se materializou no exército e se difundiu no meio civil. Ramos (1982) afirma, por exemplo, que uma importante obra sobre o tema foi publicada em 1867, ainda durante a Guerra do Paraguai, pelo médico Eduardo Augusto de Abreu, intitulada “Estudos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado”. Por volta de 1870, a Educação Física chegou ao ensino primário, cuja regulamentação se dá por meio do documento “Nova guia para o ensino da Ginástica nas Escolas da Prússia” (SOARES, 2001), que se destacou como a primeira publicação oficial de um manual de ginástica, traduzido e publicado por ordem do governo imperial.

Nas escolas primárias, o método alemão não foi considerado adequado. Rui Barbosa, por exemplo, combateu o referido método, defendendo outro: a ginástica sueca de Ling. Ele fez opção por esse método para as escolas primárias pelo seu caráter pedagógico (SOARES, 2001). A Ginástica sueca sustentada na proposta de Peter Henrick Ling era dividida em 4 partes, como relata Soares (2001, p. 58):

- a) Ginástica pedagógica ou – aquela que todas as pessoas, independente de sexo ou idade e até mesmo de condição material e social, poderiam praticar. O seu mais elevado objetivo seria o de desenvolver o indivíduo normal e harmoniosamente, assegurando a saúde e evitando a instalação de vícios, defeitos posturais e enfermidades.
- b) Ginástica militar – deveria incluir a ginástica pedagógica, acrescida de exercícios propriamente militares, tais como o tiro e a esgrima, cujo objetivo era preparar o guerreiro que colocaria fora de combate o adversário.
- c) Ginástica médica ou ortopédica – que também deveria estar baseada na ginástica pedagógica, visando eliminar vícios ou defeitos posturais e curar certas enfermidades através de movimentos especiais para cada caso encontrado.
- d) ginástica estética – que, assim como as demais, estaria baseada na ginástica pedagógica e, para além dela, procuraria o desenvolvimento harmonioso do organismo e seria completada pela dança e certos movimentos suaves que proporcionam beleza e graça ao corpo.

Para Rui Barbosa, a ginástica não poderia ficar de fora da escola; deveria fazer parte das aulas de Educação Física, contribuiria para a formação de indivíduos fortes, robustos, saudáveis e disciplinados. Nesse sentido, a formação de indivíduos fortes visava principalmente atender a nova lógica econômica para a qual a sociedade brasileira caminhava. As forças produtivas do capitalismo nasciam no Brasil e não se

poderia viabilizar uma nova sociedade com um povo doente, era necessário cuidar do corpo e da saúde (SOARES, 2001).

É nesse quadro que a educação física brasileira seguiu evidenciando o viés médico-higienista, ou seja, à promoção da saúde, higiene mental e física, virtudes, moral, regeneração e aperfeiçoamento da raça, sendo a educação física um instrumento capaz de assegurar os hábitos de higiene e saúde conforme o pensamento das elites.

Rui Barbosa era um dos mais expressivos representantes das elites, tornando-se ele um dos marcantes intelectuais da história da nação brasileira, no período de 1849 a 1923, considerado por muitos estudiosos figura de destaque nas lutas pela modernização do país (SOARES, 2001). Na esfera da Educação Física, Rui Barbosa defendia a obrigatoriedade da ginástica nos currículos, acentuando a importância de promover a saúde por meio de exercícios de ginástica. Em 1883, Rui Barbosa propunha a “[...] extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus [...]” (BARBOSA, 1947, p. 98). Para reforçar sua posição, Rui Barbosa utilizou-se de um trecho retirado da obra *National Education in Europe*, de Henry Barnard (1854), que, por sua vez, o transcreveu da obra *Report to the Secretary of State for the Home Department from the Poor Law Commissioners on the Training of Pauper Children*, de 1841:

Dando à criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família; damos lições práticas de moral, talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente (apud BARBOSA, 1947, p. 98-99)

O trecho, equivocadamente atribuído a Rui Barbosa por Soares (2001), faz parte originalmente de um relatório apresentado ao governo inglês pela *Poor Law Commissioners* (1841; Comissão para a Lei dos Pobres). Essa comissão foi instituída pelo governo inglês em 1832 para investigar o funcionamento da Lei dos Pobres (UK, 1834). Essa Lei, existente desde 1601 e que procurava controlar os pobres, sofreu alterações em 1834 baseadas nesses relatórios. Considerando que parte desse controle deveria ser realizado por meio da educação dos corpos desses pobres, é possível compreender a escolha de Rui Barbosa pelo trecho que transcreveu.

Rui Barbosa foi considerado, na época, como “[...] paladino da Educação Física no Brasil” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p. 48), por emitir o parecer da “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, proferidos na sessão de 12 de setembro de 1882, na Câmara dos Deputados (SOARES, 2001).

Conforme relatam Oliveira (1993) e Soares (2001), Rui Barbosa dedicou grande parte de seu tempo à melhoria da educação, apresentando pareceres com incisivas contribuições para a reforma das instituições públicas no sistema educacional vigente da época. Entre as recomendações indicadas, destacam-se algumas propostas consideradas necessárias para que a ginástica integrasse os currículos escolares e se tornasse obrigatória na escola primária e normal. Vale destacar alguns dos itens do parecer de Rui Barbosa:

- a) Obrigatoriedade da Educação Física no jardim de infância, escola primária e escola secundária, inclusive os cursos industriais, de comércio e agricultura, como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) Instituição dos exercícios militares para os alunos do sexo masculino, a partir da escola primária;
- c) Distinção entre exercícios para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características de seu sexo, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura; [...] (MARINHO, 198-, p. 28).

Marinho evidencia o caráter obrigatório da ginástica como um trabalho de base, a partir do jardim da infância, pois a ginástica podia ser comum a todos, para o sexo masculino exercícios propriamente militares, baseados na ginástica sueca, como um meio de influenciar a aquisição de hábitos de saúde e fortalecimento do corpo, assim criava-se na criança “[...] o hábito de aprender a olhar, admirar e domesticar o próprio corpo desde cedo” (SOARES, 2001, p. 81). Um princípio defendido era a regular prática de exercícios físicos, ou seja, a “[...] prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante trinta minutos, devendo ser processada a ginástica exclusivamente higiênica e pedagógica, sem caráter acrobático” (MARINHO, 1980, p. 28).

Com relação às meninas as atividades deveriam combinar com suas características de feminilidade, a ginástica calistenia; qualificada como uma combinação de exercícios e movimento cuja prática não causaria danos ao desenvolvimento muscular, os exercícios eram bem conduzidos, adequados para

aguçar a beleza, a graciosidade, tanto quanto a dança e o canto. As atividades deveriam satisfazer os preceitos da elegância e das virtudes de uma mulher destinada para ser uma futura boa mãe (SOARES, 2001). Ser boa mãe era a função de prestígio da mulher, e, historicamente, sua identidade foi marcada pela sua feminilidade, maternidade e particularmente por exercer as atividades do lar, que, acreditava-se, exigiam menos esforço físico do que as atividades masculinas, que exigiam força e velocidade (GOELLNER, 2003).

A distinção das atividades por sexo descritas no parecer de Rui Barbosa, são traços sexistas, ainda hoje evidenciados nas aulas de Educação Física, assim reforçando as práticas sociais masculinizantes e feminilizantes características das concepções de cada sociedade (LOURO, 1995).

Para Rui Barbosa, a Higiene e a Educação poderiam transformar o país em diversas instâncias e gerar o seu desenvolvimento (SOARES, 2001). Nesse contexto o corpo era visto, trabalhado e utilizado no sentido de disciplinar ou transformar a sociedade por meio da prática quase que diária da atividade física, tudo em nome da saúde, para tornar a população livre de doenças (SOARES, 2001). No parecer de Rui Barbosa, também foram apresentados itens relativos ao trabalho do professor:

- e) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- f) Preferência, nas nomeações e acessos, aos professores que tivessem habilitação no ensino da ginástica escolar, quando em igualdade de condições com os demais;
- g) Instituição de uma seção especial de Educação Física em cada escola normal;
- h) Contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça (MARINHO, 1980, p. 28).

As transformações almejadas por Rui Barbosa, no entanto, não eram de fácil resolução, devido às dificuldades que o país enfrentava em virtude da modernização da sociedade. O parecer de Rui Barbosa não foi suficiente para efetivar a ginástica em todas as escolas brasileiras; tendo sido implantada inicialmente em algumas escolas do Rio de Janeiro e nas escolas militares (DARIDO; RANGEL, 2005).

Dentro dos princípios da militarização, Pedro Manuel Borges publicou, em 1888, um “Manual Teórico Prático de Ginástica Escolar, destinado às escolas públicas, colégios, liceus, escola normais e municipais” (MARINHO, 1980, p. 36). O manual defendia a ideia de obrigatoriedade dos exercícios físicos, assim como o

parecer de Rui Barbosa. A ginástica era entendida como hábito saudável que deveria ser incorporada “[...] e comum a todos dada a sua definição genérica e utilitária [...]” (SOARES, 2001, p. 81).

Assim, na história da Educação Física, o corpo sempre ocupou a centralidade, mas não um corpo qualquer; a força, a agilidade, a virilidade e a energia eram aspectos muito valorizados. Por isso, um corpo, quando não tivesse um porte rígido, era considerado impróprio e incapaz, não interessando às vistas do poder controlador vinculado ao mercado do trabalho (DARIDO; RANGEL, 2005). Tal corpo imperfeito também não interessava à construção de um país que buscava o progresso (CASTELLANI FILHO, 1991). A ginástica tornou-se indispensável para o aperfeiçoamento corporal, e os exercícios físicos concretizariam os objetivos formativos por meio dos “[...] usos do corpo e de suas forças educadas” (SOARES, 2005, p. 88), somadas aos valores intelectuais.

Por isso afirma-se que, no final do século XIX, a Educação Física foi fortemente marcada pela influência dos princípios higienistas e militaristas. Sob a ótica dos médicos e dos militares, a ginástica servia de alicerce para a formação dos indivíduos que, fortalecidos pelo exercício físico, estariam mais aptos a contribuir para a grandeza da indústria nascente (SOARES et al., 1992).

A transição do século XIX para o século XX consolidou, no Brasil, importantes transformações nos campos político, econômico, social e cultural, o que configurou um novo desenho social. As inovações em diversos setores da sociedade correspondem ao espírito moderno, impulsionado industrialização, pelas grandes reformas urbanas, pela intensa imigração e pelos avanços da medicina. Os avanços científicos da área médica e as reformas urbanas auxiliaram no combate e no controle das doenças infecciosas, reduzindo os fatores de risco; assim, a população passou a cuidar mais do corpo, o que proporcionou aumento da longevidade, “[...] a saúde passou a ser a verdade e também a utopia do corpo” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011, p. 18).

As mudanças na medicina reforçaram ainda mais as propostas de higienização social, que incluíam a formação moral e disciplinar “[...] capaz de corrigir e implantar hábitos e influenciar práticas sociais – dentre elas a escolarização, pela força persuasiva da argumentação científica presente no discurso médico [...]” (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p. 433), que repercutiu diretamente na educação, como instrumento para reformar a sociedade. Atribuiu-se à Educação Física a missão de

convencer e reeducar “[...] toda a população e, principalmente, os trabalhadores, no sentido de condicioná-los a hábitos higiênicos e saudáveis” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p. 36), o que reduziu a educação física à educação do físico. A Educação Física originada dos preceitos militares e higiênicos redefiniu o corpo, fruto de atividades exclusivamente práticas, que buscariam apenas educar o físico para obtenção da saúde corporal, negligenciando suas possibilidades e dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais e sociais.

A Educação Física, no Brasil, foi constituída de acordo com os interesses das ciências biológicas, pelos médicos higienistas e pela moral burguesa. Sintonizados com os valores dominantes, esses médicos tematizaram o corpo biológico. Assim, o corpo do brasileiro sempre esteve sob a égide dos que dominavam, sendo como

[...] um elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país [...] que levou a associar a Educação Física, à Educação do Físico, à Saúde Corporal [...]” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 39).

É interessante salientar que os avanços da medicina lhe deram “[...] quase o monopólio na gestão do corpo” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011, p. 80), que estava atrelado ao ideário da saúde proposto pelos médicos higienistas, em busca de uma sociedade sadia fisicamente. Nota-se que o mesmo discurso do final do século XIX persiste presente nas primeiras décadas do século XX, que “[...] trouxe consigo todo um conjunto de procedimentos discursivos e institucionais sobre a educação e produção do corpo” (CÉSAR, 2007, p. 80) para o uso adequado de suas forças; um corpo adestrado que dominaria a sua própria força para desempenhar as diversas funções no processo produtivo da indústria e do trabalho.

Conforme expõe Soares (2001), o hábito da ginástica trouxe inestimáveis benefícios; já no âmbito da produção industrial, colaborou com os ritmos, corpos saudáveis, fortes, ágeis e robustos produtores de força de trabalho para enfrentar os desafios do novo modelo de sociedade industrializada.

Segundo a mesma autora, ao longo da década de 1920, a Sociedade Brasileira de Higiene realizou grandes congressos para expor os trabalhos científicos em prol de uma sociedade saudável planejada pelos intelectuais da Saúde (SOARES, 2001). Os principais conferencistas eram os médicos fisiologistas e anatomistas que proferiram palestras e também defenderam suas teses sobre a relevância do exercício

físico como hábito saudável dentro da instituição escolar, com intenso debate sobre os profissionais da Educação Física, “[...] arautos da saúde, vendedores de força e beleza, robustez e vigor” (SOARES, 2001, p. 118), para formar as crianças nos preceitos higiênicos da disciplina corporal de bons hábitos e bons costumes. Com esses discursos, “[...] esboçam-se os contornos de uma Educação Física como sinônimo de saúde” (SOARES, 2001, p. 126).

Dentro desta visão de saúde,

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e, se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e passa a integrar o discurso médico [...] (SOARES, 2001, p. 16).

O discurso médico colaborou na estruturação da Educação Física a partir da concepção biologizada, tendo como elemento de trabalho o corpo biológico, destituído da historicidade, o que configurou uma relação mecânica de educação física e saúde (CAPARROZ, 2005), sendo o corpo um produto dessa mecanização. Diante desse cenário, é possível dizer que, historicamente, a Educação Física incorporou os paradigmas da homogeneização, adotando critérios mensuráveis e comparáveis de “[...] equivalência física, resultante da idade, do coeficiente de robustez, do índice do perímetro torácico e da conformação constitucional de cada um” (SOARES, 2001, p. 126). A grande herança biológica da Educação Física acentua as representações que a sociedade tem dos indivíduos e de seus corpos.

Em 1921, o então Presidente da República, Epitácio Pessoa, aprovou o “Regulamento de Instrução Física Militar destinado a todas as armas”, pelo Decreto nº 14.784, de 27 de abril. Regulamento baseado no método de Hébert, originado no exército francês, que vinha acompanhado de um anexo com indicação de exercícios de instrução física militar, ilustrado com 73 imagens (MARINHO, 198-). O regulamento tinha a finalidade de romper com a hegemonia das práticas populares (SOARES, 2001). No ano seguinte, em 10 de janeiro, o ministro de Guerra criou o Centro Militar de Educação Física, destinado a difundir o novo método, exercícios sistematizados de Educação Física militar e suas aplicações desportivas.

A partir de 1929, o Método francês foi introduzido na Educação Física de forma obrigatória, em todas as séries de todas as instituições de ensino, com objetivos específicos de caráter fisiológico, decorrente do saber médico incorporado às práticas

físicas da instrução militar. Nesse mesmo ano, foi criado o Curso Provisório de Educação Física, a título de experiência. Em 1932, o Método Francês, que já vinha sendo aplicado nas escolas, foi legalizado pelo Decreto nº 21.324, de 27 de abril. Esse método marcou a Educação Física escolar como promotora da coragem, vitalidade, heroísmo e disciplina, verdadeiro padrão de comportamento estereotipado. Observa-se assim, que, a partir de 1930, os médicos higienistas, mentores intelectuais da Educação Física, guiados pelos preceitos da saúde, foram perdendo terreno para a Educação Física militarista, “[...] que subverte o próprio conceito de saúde. A saúde dos indivíduos e a saúde pública, presentes na Educação Física Higienista, de inspiração liberal, são relegadas em detrimento da ‘saúde da pátria’” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p. 26-27).

Essa proposta, segundo Ferreira Neto (1996), objetivava também corpos saudáveis e fortes, mas, ao mesmo tempo, corpos dóceis, úteis e produtivos, apropriados tanto para o trabalho, quanto para servir a pátria e ajudar a construir uma nação forte com sentimentos cívicos. À educação física conferia-se o papel de promover o controle e a dominação social com vistas ao engrandecimento da nação. Assim, atendendo a todos e contribuindo para regenerar moralmente nosso povo para a construção de valores como ordem, obediência e hierarquia, era-lhe conferido também o papel de garantir o civismo, patriotismo e regeneração física, pois, disciplinando o corpo, disciplinava-se também o espírito, formando indivíduos equilibrados moralmente e com controle sobre o corpo.

A década de 1930 é reconhecida como um marco das mudanças relacionadas à Educação Física. Muitos estudos destacam esse período como o período das grandes transformações educacionais. São várias as reformulações em todos os níveis de ensino (CANTARINO FILHO, 1982, p. 122), cujos principais acontecimentos têm repercussão direta na escola, como:

- I) Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.
- II) Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931).
- III) Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932).
- IV) Constituição Federal de 1934.
- V) Projetos de reforma educacional, oriundos da sociedade civil (PALMA FILHO, 2005, p. 62).

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Educação Física é institucionalizada no sistema escolar de 1º e 2º graus (OLIVEIRA, 1993). Por força da lei, a Educação Física

estruturou-se no espaço escolar como prática educativa obrigatória mas sem nenhuma mudança significativa, manteve-se a tradição inseparável dos moldes higienistas e militaristas vigentes. Segundo Ghiraldelli Junior (1988), Castellani Filho (1991) e Soares (2001), a Educação Física no Brasil foi influenciada pelas instituições médicas e militares que, em vários momentos da história, se confundem, se mesclam, se sobrepõem, tornando bastante complicado estabelecer fronteiras.

No campo da Educação Física, entre 1946 e 1979, ainda com o predomínio da ginástica de origem francesa, foi difundida pelo professor Augusto Listello a Educação Física Desportiva Generalizada. O desporto na escola não é privilégio desse período conforme relata Ghiraldelli Júnior (1988) foi a partir das décadas de 1920 e 1930 que os esportes ganharam espaço no interior da sociedade, adentrando no espaço escolar com a finalidade de educação integral de jovens e adultos.

O princípio básico defendido por Listello, para a proposta Desportiva Generalizada, era a iniciação dos alunos nos jogos e atividades desportivas. As atividades relacionadas aos esportes aconteciam de forma coletiva, eram inseridas no intuito de desenvolver o gosto, o prazer de exercitar o físico por meio do esforço e *performance* (DARIDO; RANGEL, 2005). Essas características significam o incentivo inicial para que o esporte invadisse a escola. Estava condicionada a base para o esporte de rendimento.

A introdução do ideal do esporte de alto nível no contexto escolar concretizou-se a partir da década de 1970, como sustentáculo ideológico dessa concepção de esportivização da Educação Física, que tinha como objetivo converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática desse fenômeno (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2005).

A educação física assumiu os objetivos de uma política do esporte, a qual não tinha fins propriamente educativos, sua finalidade era atender interesses governamentais propagandísticos visando “[...] promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o país. [...] Brasil-Potência. [...] prioridade máxima nessa nova concepção de vida imposta aos brasileiros e, em particular, aos professores de Educação Física” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p. 30 - 31).

O papel do professor, professor treinador, centrava-se quase exclusivamente no desenvolvimento do esporte nos aspectos técnicos e táticos, que consistia em promover o desempenho e resultado do aluno atleta. Assim, a Educação Física traduziu os símbolos da vitória e os incorporou:

O espírito de competição, o desejo de vencer tinham, mais ainda que no passado, sido investidos pelo esporte, ao mesmo tempo em que invadiam o sentimento de que se podia legitimamente buscar no exercício muscular uma gratificação pessoal e um prazer do corpo (COURTINE, 1995, p. 99).

A Educação Física ficou à mercê da razão instrumental de regras padronizadas únicas, treino e competição. Nesse sentido o “[...] corpo é entendido unicamente como instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela funcionalidade técnica” (KUNZ, 2004, p. 25).

Sob a égide de um currículo esportivizado, o conteúdo esporte passou a ser um elemento hegemônico das aulas, estando os componentes das aulas estritamente relacionados às habilidades de realizar os gestos técnicos dos movimentos de correr, saltar, pular e arremessar com foco nas capacidades físicas – força, velocidade, resistência (DARIDO; RANGEL, 2005).

Sendo as capacidades físicas voltadas aos princípios do esporte, a Educação Física escolar passou a dar prioridade à aptidão física, ou seja, às habilidades para executar os movimentos objetivando alcançar melhor rendimento pessoal nas atividades esportivas. Assim, a Educação Física deveria ser produtora de talentos esportivos para manter o esporte de alto nível, e isso contribuiu para a promoção das representações de corpo.

A Educação Física vinculou-se a outros saberes das ciências biológicas, especificamente da Fisiologia e da Biomecânica, promovendo a interação entre as características genéticas do corpo, ou seja, a engenharia do corpo, no intuito de verificar as ações e reações do corpo humano relacionadas às “[...] habilidades para realizar trabalho muscular satisfatório” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2005) durante as práticas corporais. Sob essa perspectiva de ensino, o aluno limita-se ao simples fazer ou à simples prática dos movimentos. Isso significa ausência de conhecimentos para melhor compreender o ser humano em todas suas possibilidades corporais.

Os princípios do trabalho com o corpo para adquirir aptidão física mantêm-se, ainda hoje, na prática da Educação Física, pois

A legitimidade da aptidão física se dá de diversas maneiras no campo social: a) pelas pesquisas quantitativas publicadas na área da educação física, materializadas tanto em congressos quanto em

revistas, ressaltando funções fisiológicas que se apoiam na Organização Mundial da Saúde e no discurso oficial da biomedicina; b) pelos discursos mercadológicos, vinculados à indústria de vestuário esportivo, à venda de produtos e medicamentos lançados diariamente no mercado, às revistas, principalmente vinculadas ao público feminino, que divulgam um modelo de corpo a ser conquistado com exercícios, boa alimentação e recursos tecnológicos (GOMES; PICH; VAZ, 2006, p. 141-142).

A tecnologia tem influenciado todos os setores da atividade humana, devido às transformações que todos os dias presenciamos, em uma velocidade surpreendente e in(visível). Percebe-se, conforme expõe Danilo Espanha (2014), que ganhamos tecnologia e perdemos humanidade. A Educação Física escolar centrada na aptidão física marginalizou o corpo social, em razão de cumprir os aspectos relativos à legislação que vigora no país e por estar sempre a serviço de interesses que se originam de posturas governamentais e ideologias.

A Educação Física não deve estar a serviço do esporte, do saber fazer (prática) desprovida da razão. A Educação Física deve ir além desse fazer, permitindo ao aluno possibilidades de pensar, de refletir, de tematizar de dialogar com o que e como fazer aquela prática e para que finalidade, comprovando, assim, que a área tem muito o que ensinar além dos esportes, como os jogos, ginástica, lutas e dança, já preconizados no currículo; outros temas cabem à educação física tratar, bem como os fatores relacionados à etnia, classe social e gênero. Discussões e reflexões desses problemas se fazem imprescindíveis, a fim de que o aluno entenda a realidade social.

Para tanto, a Educação Física precisa, como afirma Castellani Filho (2009, p.188):

[...] romper a sua relação paradigmática com a aptidão física e tinha que se aproximar de uma outra relação paradigmática de natureza histórico-social. Então tinha que chamar para ela elementos presentes nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, portanto na Sociologia, na Antropologia, na História, na Filosofia, e a partir daí orientar o processo de sua inserção na educação brasileira.

Isso, sempre com um olhar cuidadoso às culturas que habitam o universo escolar, considerando os diversos contextos presentes na escola.

1.2 A Educação Física na LDB

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4024, de 20 de dezembro de 1961) contemplou a Educação Física na redação dada pelo Artigo 22º, com o seguinte texto: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961).

Ghiraldelli Júnior (1988) afirma que as aulas de Educação Física estavam fundamentadas no método Desportivo Generalizado, abordavam o ensino da ginástica e os fundamentos das modalidades esportivas coletivas; o trabalho tratava-se apenas de atividades práticas para os alunos que dispunham de habilidades, não se previa processo de inclusão daqueles que não se adequassem às modalidades esportivas desenvolvidas.

Dez anos após a publicação, a LDBEN – Lei nº 4024/61 passou por um processo de revisão, dada a necessidade de uma reforma educacional. Nesse momento é promulgada a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). A nova LDBEN não faz referência ao limite de idade para a prática da Educação Física. De acordo com Castellani Filho (1997), a disciplina passou a ser regulamentada por outro mecanismo, que foi posto em prática naquele mesmo ano, pelo do Decreto nº 69450, de 1º de novembro de 1971, que aludia, nos quatro incisos de seu artigo 6º, às condições que facultavam ao aluno a dispensa da prática da Educação Física, expostas na redação que segue:

Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de 30 anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei 1044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (BRASIL, 1971).

Na LDB vigente, ou seja, na Lei nº 9.394/96, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresenta, em seu Art. 26, parágrafo 3º, a seguinte redação “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação

Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p. 11).

Em relação à LDB nº 5692/71, a LDB atual nº 9294/96 proporcionou significativo avanço para a Educação Física, pois esta passou a ser um componente curricular. Observa-se que, perante a Legislação, a educação física passou a ter “[...] um tratamento igualitário nos currículos escolares, em relação aos demais componentes” (SOUSA; VAGO, 1999, p. 133).

Mas a lei em questão deixa uma lacuna, um descaso com os cursos noturnos: tornou facultativa a inclusão da Educação Física nesse turno. Dessa forma, foi negado o direito às aulas de Educação Física aos alunos adultos e trabalhadores, uma discriminação, quando a este é dado um tratamento diferenciado em relação a sua participação nessas aulas.

Em 12 de dezembro de 2001, a Lei nº 10328 alterou o parágrafo 3º, acrescentado a palavra *obrigatório* após a expressão *curricular*. A “Educação Física passa a ter *status* de componente curricular obrigatório, integrada à proposta curricular da escola” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 59), sendo componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, mas ainda prevalece a facultatividade nos cursos noturnos.

A lei nº 10.793 de dezembro de 2003 altera o parágrafo 3º, do artigo 26 da lei anterior, dando a redação seguinte: "A educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno" (BRASIL, 2003). É componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003), como segue:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole.

Apesar de todas essas alterações na legislação ao longo do tempo, muitos estudiosos da área da Educação Física, entre os quais Medina (1983), Ghiraldelli Júnior (1988), Castellani Filho (1991), Gonçalves (1994) e Neira e Nunes (2008) acreditam que não ocorreram mudanças substanciais na prática da Educação Física,

visto que ela carrega resquícios do processo histórico. Como aponta Bonfim (2012, p. 54):

Historicamente, o corpo sempre foi estudado e contraditoriamente conceituado: ora supervalorizado, ora destituído de significado. Porém, na escola sempre percebemos uma dualidade, a separação de corpo e mente. Como se o processo de aprendizagem pudesse dissociá-los. Somos uma inteireza, não fragmentos.

Na intencionalidade de quebrar os antecedentes específicos da área, em especial a dicotomia de corpo e mente, muitos autores brasileiros se dedicam a estudar, escrever e publicar vários livros com as mais diferentes abordagens.

1.3 Abordagens pedagógicas da Educação Física

A partir das décadas de 1970 e 1980, elementos surgiram no cenário da educação física, ampliando as probabilidades de pensar a prática pedagógica além do dualismo entre a mente o corpo. Sobre o assunto, Gonçalves (1994, p. 51, grifo nosso) ensina:

A vivência da corporalidade é substituída pela representação na mente, e os objetos do mundo exterior transformam-se em meros dados da consciência. Como consequência da separação cartesiana do corpo e da alma, os fatos psíquicos e fisiológicos começaram a ser estudados separadamente, permanecendo, até hoje, objeto de ciências distintas. Essa separação se faz sentir na Educação Física até nossos dias, tanto na sua prática como nas ciências que a embasam. *Estas últimas se constituem em campos estanques, que não intercomunicam; cada uma trata do corpo sob sua perspectiva, como se esta fosse absoluta, ignorando a globalidade do homem.*

Considerando o que diz Gonçalves (1994), fica clara a necessidade de a Educação Física romper com os modelos anteriores: do higienismo, militarismo, tecnicismo, biologismo e do esporte competitivo de “[...] corpos fortes e cabeças ocas” (SANTIN, 1987, p. 60), ou seja, um corpo apropriado para a reprodução de valores mercantis.

Com a intenção de desatrelar a Educação Física desse contexto, surgem novas abordagens pedagógicas mediante as quais se busca o processo de humanização e emancipação. São elas: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista/interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde

renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as quais foram organizadas de acordo com uma sequência cronológica (DARIDO; RANGEL, 2005).

A seguir, encontra-se um quadro das abordagens pedagógicas que apresentam o objeto de estudo, os objetivos e os conteúdos de cada uma delas, seguidos de breve explicação.

Quadro 1 - As Abordagens Pedagógicas da Educação Física

Abordagem	Objeto de estudos	Objetivos	Conteúdo
Psicomotricidade	Educação motora	Conhecer o esquema corporal.	Lateralidade; consciência corporal; estruturação espacial e temporal
Desenvolvimentista	Movimento	Desenvolver as habilidades motoras.	Locomoção e manipulação
Construtivista/ Interacionista	Motricidade humana	Ensinar as crianças a terem consciência que é o corpo.	Cultura dos próprios alunos; educação da motricidade; educação do símbolo
Crítico-superadora	Cultura Corporal	Desenvolver a cultura corporal.	Jogos, ginástica, dança e esportes
Crítico-emancipatória	Movimento humano	Conhecer e aplicar o movimento consciente, libertando-se das estruturas coercitivas.	Movimento por meio dos conteúdos esportes e atividades lúdicas.
Saúde Renovada	Aptidão física Qualidade de vida	Formar indivíduos ativos; Informar sobre nutrição e capacidades físicas.	Exercícios ginásticos; saúde; qualidade de vida.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Cidadania Integração à Cultura Corporal	Valorizar a cultura corporal	Conhecer a diversidade; Brincadeiras e jogos, esportes, lutas, atividades rítmicas e expressivas, conhecimento sobre o corpo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A abordagem vinculada à psicomotricidade surgiu após 1970. É também conhecida como educação psicomotora e tinha por finalidade a interdependência do desenvolvimento psicomotor das crianças, como uma forma de integração dos aspectos cognitivos e motores que valorizam o processo de aprendizagem, em oposição ao dualismo expresso nas tendências anteriores. Sua prioridade era a

formação integral da criança, que aprende por meio dos processos cognitivos, origem do conhecimento psicológico (DARIDO; RANGEL, 2005).

O francês Jean Le Boulch foi o mais influente estudioso dessa corrente. Ele relacionou a educação psicomotora às ações perceptivas e de natureza motora. Tal natureza é influenciada por outros campos de estudos, um dos quais apresentado por Jean Piaget. Assim, a psicomotricidade era desenvolvida a partir do movimento espontâneo das crianças, das atitudes corporais, sendo de cunho indispensável à formação das estruturas de bases (LE BOULCH, 2011).

A partir das ideias expostas por Le Boulch (1983, p. 25),

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Assim, graças à psicomotricidade, construía-se equilibradamente a personalidade, proporcionando uma escolarização bem-sucedida, com especial destaque para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por meio de um trabalho voltado ao conhecimento do esquema corporal e orientação espaço-temporal.

Demonstrando seu ponto de vista sobre a abordagem, Bracht (1992, p. 27) descreve que houve o “[...] deslocamento da polarização da educação do movimento para a educação pelo movimento, [ficando] a primeira nitidamente em segundo plano”. Ou seja, a psicomotricidade analisa o movimento de forma secundária, valorizando primeiramente o movimento pelas funções mentais e negando as formas culturais do movimento. A psicomotricidade talvez pudesse renovar o processo de aprendizagem motora, visando a um trabalho integral do indivíduo, justamente para romper com a hegemonia do esporte, mas esse tipo de ensino enfatizou a aquisição de habilidades motoras refinadas com a finalidade de “instrumentalizar o movimento” (BRACHT, 1992, p. 27).

Em outra perspectiva, a abordagem desenvolvimentista surgiu na década de 1980, sob forte influência da psicologia cognitivista. Esse modelo está ancorado no crescimento e no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, a serem

trabalhados com crianças de 4 a 14 anos (DARIDO; RANGEL, 2005). O principal defensor dessa abordagem no Brasil é o professor Dr. Go Tani, da Universidade de São Paulo (USP). A partir dos estudos de Gallahue, que trata o movimento como o principal objeto de estudo, considera-se justamente o movimento é a base do desenvolvimento integral da criança.

Os autores dessa abordagem defendem que o movimento constitui-se como uma crescente competência física fundamentada na aprendizagem motora da criança durante seu ciclo de vida. Desde a fase dos movimentos pré-natais até a fase motora especializada, estabelecendo o desenvolvimento dos movimentos adequados a cada faixa etária. Nessa visão, a Educação Física deve trabalhar a real necessidade dos alunos com relação às habilidades motoras básicas, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades mais complexas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Procedimento de suma importância na perspectiva desenvolvimentista é relacionar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem, conforme relata Tani (1988, p. 2):

[...] em primeiro lugar, o estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada criança; em segundo lugar, a observação e a avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo um melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem e, finalmente, a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano.

Nota-se que a preocupação do autor é ter uma sequência pedagógica de acordo com as características que próprias a cada idade. Sendo essencial fazer observações para verificar o progresso no desenvolvimento dos alunos durante as aulas. Portanto, os conteúdos devem respeitar uma ordem hierárquica de habilidades básicas de locomoção, como andar, correr, saltar e pular, e as habilidades específicas de manipulação, como arremessar, chutar e rebater, e a estabilização, como girar e rolar. Todas as atividades são padronizadas de acordo com a faixa etária da criança (DARIDO; RANGEL, 2005). Para Neira e Nunes (2008), a centralidade dessa abordagem, pautada nas habilidades motoras de base e nas específicas, agregava um enfoque tecnicista, com caráter excludente dos alunos desprovidos de certas habilidades. Essa abordagem não superou o caráter esportivo das aulas de Educação Física.

Outra alternativa teórica é conhecida como construtivista interacionista. Esta proposta baseia-se na preocupação de trabalhar com uma educação de corpo inteiro. Seu principal defensor no Brasil é João Batista Freire (DAOLIO, 2004). Essa abordagem faz crítica ao modelo da aprendizagem motora que visa preferencialmente às habilidades aplicadas para fins e treinamento de modalidades esportivas.

Freire (1997) defende um trabalho integrado entre corpo e movimento, ou seja, um trabalho de corpo inteiro, pois considera que o corpo e a mente são indissociáveis e fundamentam o desenvolvimento cognitivo. O corpo e o movimento são percebidos como instrumentos facilitadores da interação do sujeito na sociedade. O que se objetiva é o resgate da cultura de jogos e brincadeiras, considerando-se previamente o conhecimento dos alunos, aproveitando-se as brincadeiras que compõem o seu universo social.

Freire (1997, p. 84) afirma:

Ora, todos os movimentos produzidos num certo nível podem e devem servir de base para outras aquisições mais elaboradas. Assim, através dos movimentos aprendidos, se atingiriam outros, mais difíceis, ou aquisições não motoras, como por exemplo, as intelectuais e as sociais.

Nas abordagens citadas até esse momento, o aspecto social do corpo não era enfatizado. Procurando considerar também essa dimensão, a proposta crítico-superadora surgiu. Esta abordagem, que é oposta à construtivista-interacionista, teve origem em 1991, após a publicação da 1ª edição do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito por um grupo de autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Catellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht, inspirados no materialismo histórico (DAOLIO, 2004).

O principal objetivo da abordagem está na superação e na transformação das arraigadas formas disseminadas historicamente no campo da Educação Física. Sua premissa está na organização e sistematização do conhecimento específico da educação física, vinculada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Soares et al. (1992, p. 28-29) recomendam, com base no PPP, articular a atividade docente, cuja finalidade é sistematizar as explicações pedagógicas nas diferentes áreas que permitem ao aluno “[...] constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento”.

Se o que se pretende é transformar, os autores sugerem questões metodológicas a partir da “[...] matéria escolar que trata, pedagogicamente, de temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (SOARES et al., 1992, p. 18), conteúdos que expressam o patrimônio cultural da humanidade transformado a partir da relação entre homem e mundo, por meio da vivência corporal nas diferentes maneiras de aprendizagem.

No estado do Paraná, foram implantadas, no ano de 2004, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), que seguem as orientações metodológicas pautadas na visão histórico-crítica, tendo como objeto de estudo a cultura corporal, permeada pelos conteúdos estruturantes, que são: esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras. Nesse sentido, a cultura corporal torna-se norteadora da seleção e organização dos conteúdos historicamente construídos e transformados em saberes escolares, conforme descrevem Neira e Nunes (2008, p. 210):

À cultura corporal são atribuídas as diferentes manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança e da luta, cada uma dessas manifestações terá uma identidade cultural, sentido e significado diferentes na cultura na qual ocorrem.

Cada indivíduo possui uma história formada pelo conhecimento acumulado em suas experiências. Dessa forma, um novo conhecimento deve surgir a partir do saber empírico, que possibilita os alunos construir aproximações sucessivas, de forma espiralada em contínuo confronto com o conhecimento científico, acompanhando a contemporaneidade.

Promover transformação não é tarefa fácil, não é simplesmente inserir um modelo no lugar do anterior, que foi rejeitado; é contrapor-se às tradições arraigadas na prática da Educação Física, é posicionar um novo estilo para (re)construir as manifestações corporais “[...] sobre o acervo das formas de representações do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história” (SOARES et al., 1992, p. 38). Por fim, é na realidade histórica que se pode refletir sobre a cultura corporal, os conteúdos e suas práticas sociais, como uma forma de reescrever no corpo as práticas sociais.

Tais reflexões conduziram à elaboração da perspectiva crítico-emancipatória. Esta abordagem foi estruturada pelo professor Elenor Kunz (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) após o lançamento do seu primeiro livro: *Educação Física: ensino & mudanças*, em 1991, e do seu segundo livro, em 1994, intitulado

Transformação didático-pedagógico do esporte. Integra uma tendência que valoriza o desenvolvimento crítico e, conseqüentemente, a Educação crítica que corresponde ao interesse emancipatório do conhecimento que, segundo Kunz (2004, p. 36),

[...] deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação.

Sobre o poder coercitivo que o *status* do esporte representa como mercadoria valorizada e modelo que todos querem seguir, o autor tece críticas às abordagens de cunho biológico e técnico. Adota uma proposta de transformação didático-pedagógica do esporte, na escola, que não se resume, simplesmente, em jogar ou praticar atividades esportivas ou lúdicas, mas, sim, busca se basear em conteúdos organizados, planejados e sistematizados e acrescenta-se que a forma de ensinar esporte deve ser questionada.

Aa palavra *emancipatória* evidencia que se trata de uma libertação daquilo que é imposto pela sociedade. Exige, portanto, um ensino que leve o aluno a refletir sobre a realidade. O processo de ensino/aprendizagem com visão crítica deve facultar aos alunos que ampliem seus conhecimentos. Conforme Darido e Rangel (2005), esse processo de ensino deve ser realizado por etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução do conhecimento. Segue, no Quadro 2, ilustração de como acontece esse processo:

Quadro 2 - Estratégias transcendências de limites

1º Encenação: Conhecimento prévio dos alunos sobre as manifestações culturais.
2º Problematização: Debate sobre o conhecimento, apresentação de subsídios.
3º Ampliação: Levantamento das dificuldades e intervenção por meio do conhecimento científico.
4º Reconstrução: Transcendência, formação de uma nova reflexão do conhecimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tais fases devem corresponder a estratégias que devem caracterizar o espaço da prática pedagógica das aulas de Educação Física. Assim, a tarefa da Educação Física é fazer refletir sobre todas as manifestações que apresentam o movimento como relação de experiência sociocultural com o mundo em que se vive.

Em correspondência com as tendências pedagógicas neoliberais, que valorizam o indivíduo, a abordagem da saúde renovada defende um processo pedagógico cuja finalidade seja informar e mudar os costumes dos alunos, para que sejam capazes de melhorar a qualidade de vida deles na sociedade. Por meio das aulas de Educação Física, promove-se a prática metódica de exercícios físicos que garantam boa formação física e saúde (NEIRA; NUNES, 2008).

A abordagem temática da saúde renovada tem um aspecto semelhante ao do modelo higienista caracterizado pela expressão *sentir-se bem*. O que a diferencia da saúde renovada das realidades higienistas é o fato de que a saúde renovada insiste na inclusão de todos os alunos; no trabalho, não há exclusão por falta de habilidade. A finalidade da abordagem *saúde renovada* é criar, mudar atitudes e promover práticas de exercícios, com o objetivo de oferecer uma reflexão sobre a saúde ou sobre vida saudável (DARIDO; RANGEL, 2005; NEIRA; NUNES, 2008). Esse método baseia-se em estudos biológicos que possibilitam desenvolver melhoria na concepção relacionada à saúde da população.

Guedes e Guedes (1996) recomendam que, nas aulas de Educação Física, sejam propiciadas atividades físicas direcionadas a influenciar a opinião do público, pois, incentivadas as práticas de exercícios físicos na infância e na adolescência, os alunos terão condições de difundir tais práticas na sociedade com reflexão, para uma vida mais ativa e saudável.

Ressalta-se a importância de ampliar as modalidades de ensino da educação física; que ela não se atenha somente às atividades esportivas clássicas, como o vôlei, handebol, futsal, entre outros. Guedes e Guedes (1996, p. 55) afirmam que isso "impede os escolares de terem acesso às atividades esportivas alternativas capazes de, eventualmente, garantir maior adesão à prática esportiva fora do ambiente da escola".

Então, esse modelo metodológico pode ser caracterizado como uma incorporação dos princípios da vida ativa e como melhoria da aptidão física relacionada à saúde, como comportamento universal. Os alunos são conscientizados, por meio das aulas, e vivenciam a prática das atividades corporais, dando-lhes continuidade fora do âmbito escolar com apoio da mídia, o que caracteriza uma postura inversa às anteriores, que visavam à crítica ou à emancipação social.

Em um mesmo sentido, neoliberal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram criados como uma proposta para o ensino fundamental e o ensino

médio, com a função de orientar os professores e garantir qualidade de ensino aos alunos. Por esse documento, como afirma Brasil (1997), entende-se que a finalidade da Educação Física na escola é garantir que, em sua formação, os alunos participem das atividades físicas, adotem atitudes de respeito, solidariedade e dignidade no relacionamento com os demais alunos, e conheçam e valorizem as manifestações da cultura corporal dos diversos grupos sociais.

Essa concepção busca garantir a formação de verdadeiros cidadãos que aceitem as diferenças regionais, culturais e políticas de todos os estados brasileiros. Os princípios norteadores da Educação Física na prática pedagógica, propostos nos PCN (BRASIL, 1997), são destacados a seguir:

Princípio da Inclusão: A organizar os objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação com objetivo de incluir o aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Faz uma proposta que ocorra reflexão nas práticas da educação física que atinja todos os alunos. Princípio da Diversidade: relaciona-se à construção dos processos de ensino/aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando aumentar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. Estabelece uma preocupação com as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e sociais dos alunos. Categorias de Ensino: sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios) e procedimental (ligados ao fazer) é um processo com o mesmo objeto central que é a Cultura Corporal do Movimento, responsável de fazer, compreender e sentir o corpo e a atitudinal (normas, valores e atitudes) refere-se à necessidade de vivenciar de modo concreto no cotidiano escolar; e diminuir a construção de valores e atitudes de currículo oculto.

Essa abordagem propõe uma construção pretensamente crítica da sociedade, com questões relacionadas aos temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, trabalho, consumo, etc.), graças às quais os alunos aprendem a interagir cultivando a capacidade e o companheirismo. Nessa perspectiva, como afirma Palma Filho (2005), a educação voltada à cidadania é primordial, mas muitas vezes é insuficiente para a formação crítica, cujo princípio fundamental são aspectos relacionados aos direitos democráticos.

Todas as abordagens até aqui descritas centralizam sua atenção na educação física escolar. Entretanto, não parecem preocupados que a ideia subjacente é a de que todo o espaço e todo o tempo da escola, bem como toda a sua dinâmica, incidam sobre o corpo e sua educação (TABORDA DE OLIVEIRA, 2007). Por isso, concordamos com Ghiraldelli Júnior (1988, p. 16), quando afirma:

Mais complicada ainda é a relação dessas concepções encontradas e a prática cotidiana da Educação Física, principalmente da Educação Física escolar. Nem sempre alterações na literatura sobre a Educação Física correspondem a uma efetiva mudança ao nível da prática.

Quando analisamos os esforços para legitimar a educação física na escola, realizados pelas diversas abordagens teóricas, percebemos que, apesar disso, a escola continua a não dar a devida importância ao corpo, aos exercícios físicos, à cultura corporal para a educação e formação dos alunos.

O grande número de pesquisas recentes e a legislação não foram suficientes para implantar efetivamente uma cultura corporal que fosse capaz de superar a visão reducionista, biologista-mecanicista do corpo, das atividades baseadas nos princípios tecnicistas ou puramente esportistas.

Ao longo da história, a Educação Física tem representado diversos papéis e adquirido diferentes concepções, de acordo com cada período histórico. No entanto, ainda não se efetivou como uma prática pedagógica que considere o homem “[...] em todas as suas funções e vivências”, que reconheça que o homem precisa ser corpo, o que é bem diferente de dizer que precisa do corpo” (SANTIN, 1987, p. 50). Muito precisa ser feito para que a Educação Física não continue sendo uma rotina sem vida; antes, deve romper com as ideologias vigentes que mascaram sua verdadeira importância (GONÇALVES, 1994) para análise das condições sociais dos corpos. Como afirma Bonfim (2012, p. 54),

Um corpo é um ser histórico que carrega em si dores, prazeres, saberes, mudanças, perspectivas, sonhos, afetos, transformações, inquietações, desejos, valores, ideais, ideias e, mais do que tudo, infinitos conflitos entre uma moral social, familiar, religiosa, política e a busca por uma ética que lhe permita se conhecer, se entender e se construir.

As dificuldades encontradas no cotidiano escolar em relação às representações do corpo, especialmente nas aulas de Educação Física é admirável, pois não é novidade que, nos últimos anos, muitos estudos se ocuparam da presença do corpo nas mais diversas áreas do conhecimento, sobre múltiplas perspectivas. Na educação física, não foram poucos, também, os que abordaram as questões que afetam o corpo, com a finalidade de conduzir um processo radical de mudança pedagógica e, portanto, delimitar estudos teóricos que vão para além deles.

1.4 Educação do corpo no contexto da Educação Física

A sociedade está em constante transformação, transforma-se à medida que os comportamentos, hábitos e valores vão se modificando, por isso considerou-se necessário rever o percurso histórico da Educação Física no Brasil, as diversas teorias e as relações entre a Educação Física e a posição do corpo no contexto da Educação Física escolar. Tal caminho nos leva, portanto, a refletir sobre as possíveis relações do corpo com essa disciplina, haja vista sua centralidade epistemológica nesse campo do conhecimento.

Atuar no corpo implica em atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido, “[...] já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes” (DAOLIO, 2004, p. 36). A história de cada pessoa, de cada sociedade, está retratada no seu próprio corpo, pois “[...] o corpo talvez seja o mais belo traço da história da vida” (SANT’ANNA, 2001, p. 3).

Não é uma tarefa simples, não é tão-somente uma interpretação das épocas passadas, de certos marcos, das leis, das técnicas e saberes próprios do desenvolvimento da Educação Física. É complexo compreender a construção dos condicionantes da realidade presente que se cruzam em diferentes eixos históricos temporais e sociais, estando o corpo determinado, caracterizado por marcas, por estigmas e estereótipos.

Os estudos de Daolio (2004) relatam que a própria educação física é construída socialmente, tal como a noção de corpo. É possível perceber que o corpo é espaço de possibilidades e probabilidades de renovações. Ele foi construído, reconstruído, decorado, deformado e contemplado, seguindo as normas e valores impostos pela cultura da sociedade, em diversos espaços e tempos.

Para Sant’Anna (2005, p. 71), o “[...] corpo é um signo imediatamente interpretável por todos, de nossa adesão ao vínculo social. De nossa lealdade às regras da distribuição e da reciprocidade”. A estética da aparência condicionou o corpo, passando este a ter possibilidades de envolvimento com o mundo social e a ser “[...] um nó de significações vivas” (SOARES, 2007, p. 92), um terreno instável e misterioso, de acesso difícil, que esconde inúmeros segredos, comparações e representações de sua imagem.

Moreira (2006, p. 51) expõe que,

Visíveis e móveis, nós, corpos, estamos em todas as coisas existentes, somos cada uma delas, somos captados pela contextura do mundo, agimos sobre ele, estamos no espaço e no tempo, aplicamo-nos a ele e os envolvemos.

O corpo está presente em todos os espaços. Mas, ele também é um espaço, um território instável, de múltiplos desdobramentos (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011); cada um é o seu corpo. O mercado do consumo inspira a representação do eu, de forma a criar e recriar novas regras na configuração da aparência física. É preciso entender que a complexidade das configurações de corpo ao longo da existência da Educação Física indica que elas são prioritariamente as representações corporais. Estamos diante das profundas transformações da sociedade atual, oriundas do progresso tecnológico, cada vez mais acelerado.

Em decorrência do acentuado desenvolvimento tecnológico, que engendra, sobretudo, a uniformização dos seres, principalmente o corpo está “[...] de fato, sob interrogação. As respostas que têm surgido para as interrogações oscilam entre a utopia e a distopia” (SANTAELLA, 2008, p. 207).

Assim, as práticas pedagógicas sofrem influências dos métodos e das tendências teóricas, em razão do desenvolvimento histórico, guiadas pela intenção de livrar os corpos das doenças (saúde), promover força física (corpo forte), disciplina severa (higiene), e hoje o corpo é controlado com sutis estratégias de persuasão pela imagem (mídia), numa palavra, o controle do corpo.

É justamente na contemporaneidade que se justifica a inflação da aparição de uma “[...] gama de imagens que propõem padrões de representação corporal” (VILLAÇA; GÓES, 1998, p. 39), de excelência que transforma a imagem do corpo em uma aparência estilizada. É no corpo em que se inscrevem os valores e as mensagens vinculadas a ele e veiculadas por ele. Difunde-se e constituem-se num determinado imaginário, configurado pelo corpo que se deseja para si.

Esse modelo imposto ao corpo, que é desejado pelo imaginário, nem sempre é possível ser alcançado; diante desse contexto, a escola enquanto instituição social não está isenta acerca da responsabilidade de mostrar caminhos de ressignificação do corpo nos espaços sociais.

1.5 Educação Física e a prática pedagógica

Pensar a prática pedagógica da educação física demanda, antes de tudo, “[...] sólido repertório de conhecimento, fortemente articulado e incorporado nas práticas profissionais, atividade essa que é, a um só tempo, enriquecida e alimentada [...]” (TARDIF, 2013, p. 285) por conhecimento de boas teorias e bons métodos de ensino, que valorizam a produção, a criação e que questionam as estéticas hegemônicas; tudo isso sem desconsiderar o conhecimento científico.

A Educação Física tem a incumbência de analisar os artefatos da cultura corporal, expressos nos esportes, jogos, lutas, ginásticas, brincadeiras e danças, com objetivo de investigar como os grupos sociais se expressam pelos movimentos nessas manifestações corporais. Também deve criar condições que inspiraram a reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica das diferentes realidades. Isso implica o entendimento da cultura que configura a vida e sociedade. A prática pedagógica deve abrir novos caminhos aos diversos campos do saber.

Saberes oriundos de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, conjuntamente, embasam o trabalho dos professores, mobilizados e empregados na prática diária (TARDIF, 2013). Saberes que também da prática se originam e que servem para dar significado às situações de trabalho que lhes são próprias.

Nesse contexto, a ação docente é a base de uma boa formação para construir uma sociedade pensante, portanto é necessário que o professor, a cada dia, restaure sua ação pedagógica para, da melhor maneira, acolher e ensinar os alunos. É por meio do comprometimento e da responsabilidade com a educação e da verdadeira paixão pela profissão que exerce e assume o seu papel na interação do aluno com o conhecimento, de forma que o aluno consiga aprofundar o conhecimento, as reflexões, discussões e proposições acerca do que está sendo estudado e, conseqüentemente, para que encontre motivação para aprender.

Diante disso, as aulas não podem ser qualquer aula, como simplesmente “[...] práticas corporais, local e momento para realização de brincadeiras e esportes, em suma, de atividades físicas” (NEIRA, 2007, p. 22) que não atribuem sentidos e significados para a vida, uma aula apenas para agradar os interesses dos alunos (como momento de lazer) ou aulas que representam uma prática com que o professor mais se identifica, limitando a produção do conhecimento corporal e cultural do aluno.

Para o conhecimento corporal é preciso que tanto o aluno quanto o professor entendam

[...] que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 40).

Também é preciso que entendam que a quadra não é o único espaço onde se concretiza a aprendizagem. A educação física, pode ser

[...] desenvolvida no espaço da sala de aula, no pátio externo, na biblioteca, na sala de informática ou na sala de vídeo, ou em espaços na comunidade local, desde que compatíveis com as atividades programadas (SÃO PAULO, 2010, p. 185-186).

Diante do exposto, cabe ao docente, tanto do Ensino Superior ou de qualquer um dos 3 (três) níveis da Educação Básica, ser consciente de seu papel de sujeito ativo na arte de transformação social, tendo como princípio científico a construção e a reconstrução do conhecimento, num processo pedagógico empenhado com o trabalho coletivo, a interpretação e a intervenção na realidade concreta por meio de uma prática pedagógica estruturada no plano de trabalho docente. Por sua vez, o que vai dar sustentação à prática docente é a aplicação do planejamento de forma elaborada e sistematizada.

O planejamento de ensino é essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Uma aula planejada permitirá que acontecimentos sejam discutidos, confrontados e esclarecidos. Com isso, permitirá ao aluno refletir sobre temas da cultura corporal, se posicionar criticamente diante dessa cultura, respeitando as outras culturas, como também ter um olhar sensível para a diversidade. Diante disso, terá um olhar mais sistemático sobre as chamadas minorias, questionando teorias e opiniões, demolindo fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais (LOURO, 1995).

A prática docente deve direcionar-se para a busca constante da concretização da aprendizagem do aluno. O professor deve transmitir os conteúdos culturalmente acumulados e sistematizados no currículo, os conteúdos curriculares são essenciais. No entanto, é importante que haja a articulação do conhecimento com a vida, para que os alunos possam compreender a vida na sociedade atual.

Assim, podemos dizer que, a partir dos conhecimentos do passado, da tradição, para o entendimento das circunstâncias presentes e formas de redefinir as ações futuras em busca de caminhos para a descoberta de novos conhecimentos. A partir desse conhecimento, pode-se posicionar e ter condições de adoção de atitudes críticas perante as práticas da cultura corporal e das inúmeras relações de poder da sociedade nelas refletidas. Quando não há participação do aluno nas discussões, os sentimentos, a criatividade, o lúdico e a corporeidade ficam do lado de fora, não propiciando a assimilação do patrimônio cultural das manifestações corporais (NEIRA, 2007).

Freire (1991, p. 26) diz que é “pela corporeidade que existimos”. A corporeidade constitui-se de todas as dimensões humanas de forma integrada. A educação processa-se no corpo em sua totalidade, não apenas na cabeça dos alunos. No entanto, uma certa valorização da mente sobre o corpo é situação muitas vezes presenciada nos espaços escolares, em que professores de outras disciplinas e os próprios alunos referem-se à educação física tendo como símbolo a bola, a qual é suficiente à aprendizagem, sem precisar de ações intelectuais.

Em alguns casos, o papel do professor de educação física reforça a ideia do rola bola, que “[...] fica explícita a transferência mecânica [...]” (BRACHT, 1992, p. 21) para as aulas com atividades padronizadas que buscam resultados, conseqüentemente ações que levam ao individualismo e ao desprezo do corpo do outro, atividades descontextualizadas que evidenciam apenas os aspectos motores, dessa forma privilegiando os alunos que possuem mais habilidades. Os menos habilidosos acabam se recusando a participar por serem alvos de piadas e preconceitos, aflorando, muitas vezes, a vergonha do corpo. Isso não é muito diferente daquilo que Bauman (2008, p. 82) nos diz a respeito daquele que não segue as normas socialmente aceitas da boa aparência, “[...] tende a ser punido com a exclusão”.

Essas são práticas também disseminadas no processo de formação de futuros professores, seja pelas composições curriculares, seja pelas pesquisas desenvolvidas ou pelos discursos alienados de cuidar do físico, da qualidade de vida e da saúde. Discursos da modernidade “[...] educação física e saúde, uma vez que por essa perpassa a ideia de saúde do físico, saúde de um corpo abstrato de sua realidade material concreta” (CAPARROZ, 2005, p. 113).

A educação física deve renovar-se na forma de conceber à prática pedagógica, precisa libertar da visão “[...] de que o movimento é predominantemente um comportamento motor. O movimento é humano [...]” (BRACHT, 1992, p. 66). Repleto de significações, é um meio de expressão dos sentimentos, emoções e toda a produção cultural, é uma forma de linguagem (NEIRA, 2007). O movimento vai muito além da aptidão física e da aprendizagem motora e da destreza desportiva, ou do ensinar regras para que o aluno possa jogar. Pensar o corpo no contexto educacional é compreender que o corpo não é apenas uma ferramenta das práticas corporais. É importante ainda ressaltarmos que como Nunes (2006, p. 15):

A filosofia do corpo que defendemos é a de uma corporeidade essencialmente humanizada, consciente de si e de seus potenciais meios de produzir coisas reais e sensíveis num mundo tangível, feito para todos os homens. Os corpos dos homens livres, libertos de toda forma de expropriação e reconhecedores do que podem produzir e socializar entre seus pares e semelhantes as mais criativas e originais formas de expressão. Um corpo que recusa ser mercadoria e que busca constituir-se além do “reino da necessidade”, com as quais garantimos unicamente nossa sobrevivência material, mas um corpo projetado para ser signo de liberdade, para novas e plenas formas de espiritualização da paixão humana. Este corpo, carregado de signos sociais de exploração, anseia superar as condições materiais que o dilaceram e fazem padecer, para alcançar e engendrar outra plenitude, numa nova materialidade.

Portanto, a ação pedagógica no processo de ensino da educação física precisa apresentar um real compromisso com sua prática, o que implica conhecimento que vai além dos saberes de sua prática. O trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças, adolescentes e jovens como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade com diferentes culturas. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (1993, p. 86) quando afirma que “[...] a cultura no seu sentido mais amplo, fertilizando o campo de manifestações individuais e coletivas, é transmissora de cultura, mas pode ser, acima de tudo, transformadora de cultura”.

Diante do exposto, faz-se necessário pensar nas representações que penetram o tempo-espaco escolar e nos métodos de ensino para os diferentes conteúdos da Educação Física. Significa propor estratégias que possibilitem promover condições para transformação das condutas não somente no espaço escolar, mas também para a totalidade da vida. Como expressa Bonfim (2012, p. 29):

[...] educar é ver a vida com os olhos humanos, a conhecer a si mesmo e o universo, para que a existência possa ser melhor e o mundo possa

ser mais humano e um lugar digno de viver, caso contrário, o indivíduo continuará a ser produto social, objeto manipulado pelo mercado capitalista.

Educar é produzir o homem, construir sua identidade, social, cultural e étnica, inserindo o aluno de forma crítica, por meio do corpo, na ordem moderna, frente ao consumo propagado pelo advento dos meios modernos de comunicação, ou seja, a mídia.

2 MÍDIA: (DES)CONSTRUÇÃO DO CORPO

Segundo Santaella (2008), até meados de 1980, o conceito de mídia estava ligado aos meios de comunicação de massa. Com o advento das tecnologias digitais, a expressão *comunicação de massa* não abrange toda a mídia. Com o surgimento de outros meios técnicos, proporcionados pela comunicação planetária, recebem o nome de nova mídia ou mídia digital, redes de vasta abrangência que possibilitam interconexão imediata.

A nova mídia comunicacional, representada em especial pelas redes sociais digitais, se expande como uma “[...] infecção virulenta ao extremo” (BAUMAN, 2008, p. 8), transforma os padrões de interação face a face, dilatam as fronteiras do espaço e do tempo. O que estava longe e inacessível agora tem acesso virtual. O armazenamento e recuperação de informações ocorrem de forma instantânea em diversos lugares. Nas palavras de Santaella (2008, p. 18), o mundo se tornou “[...] uma gigantesca rede de troca de informações”. As transformações do espaço e do tempo ocasionadas pelo

[...] desenvolvimento dos meios de comunicação [que] se entrelaçou de maneira complexa com um número de outros processos de desenvolvimento que, considerados em sua totalidade, constituíram naquilo que hoje chamamos de “modernidade” (THOMPSON, 2013, p. 12).

Pode dizer-se que a nova mídia é o fenômeno da modernidade líquida, um verdadeiro processo que acelerou o “[...] tráfego entre suas múltiplas formas, níveis, tempos e espaços” (SANTAELLA, 2008, p. 53). A liberdade do movimento do saber sem restrições geográficas, “[...] as distâncias não significam mais nada”. Isso nos leva à “[...] difusão e densidade da rede de poder” (BAUMAN, 2008, p. 19). Para este autor, as imagens ajudam a reorganizar o imaginário e trazem amplas visões de mundo num mercado global de estilos, lugares e imagens, disseminadas pela mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados.

Sempre vivemos, ao longo da história, num mundo das informações. No entanto, hoje, a todo minuto cai sobre nós um bombardeio de mensagens e imagens que podem ser benéficas ou maléficas, e, de certa forma, envolvem a identidade pessoal: “[...] quem são, quem querem ser, a que grupo querem pertencer nas diferentes passagens por esse universo líquido” (BAUMAN, 2008, p. 19). Estar imerso

nesse mundo fluido das identidades transitórias significa ser diferente; para cada momento, assume-se uma identidade para exibir oportunidades fugazes e das seguranças frágeis. Mudaram as formas como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, “[...] sem contato e nem violência” (SANT’ANNA, 2005, p. 83), vive-se ao sabor das imagens impostas pelo sistema midiático, conseqüentemente pela lógica do mercado do consumo.

A mídia está presente nos mais variados espaços, difundindo saberes e promovendo socializações de diversas culturas, padrões e visões de mundo, disseminando informações em uma teia mundial de “[...] ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 2011, p. 79), entrelaçados com as relações de poder e que dão vozes a um certo medo, como afirma Santaella (2008, p. 23):

Medo da perda da autonomia dos nossos corpos na medida em que dependermos crescentemente de implantes baseados em *chips*. Há também o medo de comprometer a integridade quando pegamos o hábito de nos plugar nas redes. Há ainda o medo de que “nosso processo humano regenerativo esteja escorregando enquanto a genética transmuta a vida orgânica em tiras de informação manipuláveis”. Medo das mudanças velozes no trabalho e na vida pública tal como os conhecíamos. “Medo da ausência vazia do humano que cresce com a telepresença”. Medo, enfim, “de que o mesmo poder da elite que antes moveu átomos na medida em que perseguiu uma ciência sem consciência, agora mova *bits* que governam o mundo computacional”.

Atualmente, os meios de comunicação têm sido um importante veículo na divulgação e construção desse medo. Comungando com a ideia de Santaella, Bauman (2008, p. 29) afirma:

O fato de tais medos não serem absolutamente imaginários pode ser confirmado pela autoridade dominante da mídia, que defende – visível e tangivelmente – uma realidade que não se pode ver nem tocar sem a ajuda dela. Os *reality shows*, essas versões líquido-modernas das antigas *morality plays*, testemunham diariamente em favor da vigorosa realidade dos medos.

Os medos penetram e saturam a vida como um todo, alcança todos os recantos e frestas do corpo e da mente. Para eles ainda não se encontrou nenhum remédio, nem é provável que se venha a elaborar algum. Sua tendência é crescer continuamente proliferar em níveis de maior complexidade, chegando a transformar a

vida num contínuo e “[...] infinito jogo de ‘esconde-esconde’; um jogo em que um momento de desatenção resulta numa derrota total” (BAUMAN, 2008, p. 43-44).

Quando os padrões estéticos estabelecidos não condizem com os veiculados pelas novas e velhas mídias, já que nessa modernidade líquida ao corpo pertence tudo aquilo que se pode acrescentar que traga sucesso e felicidade de imediato, instala-se sensação de angústia e fracasso, trazendo inúmeros prejuízos e distorção da imagem corporal ou das representações mentais (SANTAELLA, 2008). Isso advém da instauração de uma centralidade de si, uma inquietação constante, enfim, de um estado de vigília exacerbado com o corpo em relação à alimentação e a estética, que poderão contribuir com o *glamour*, o culto à beleza física, prescrito por modelos que o “consumo dita e exige” (SANTAELLA, 2008, p. 56).

Quando isso não acontece, as pessoas sofrem um vazio difícil de ser preenchido. São aprisionados e encurralados, pois os sujeitos, reféns, não percebem o quanto estão sendo manipulados pela mídia, tão bem organizada e pensada para atingir os objetivos dos capitalistas, que sequer pensam no sujeito como humano, mas, sim, apenas como uma opção de satisfazer as necessidades mercadológicas consumistas que levarão ao lucro. Para Thompson (2011, p. 78),

Vivemos, atualmente, um mundo em que a dominação e subordinação de classe continuam a desempenhar um papel importante, mas em que outras formas de conflito são prevalentes e, em alguns contextos, de importância igual ou até maior.

É importante dizer que a ideologia, conforme destaca Thompson, é “[...] entendida de forma ampla como sentido a serviço do poder – opera numa variedade de contextos da vida cotidiana” (THOMPSON, 2011, p. 31). Claro está que, hoje, o poder opera-se de forma simbólica, “[...] quando grupos particulares de agentes possuem poder permanente e em grau significativo, permanecendo inacessíveis a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito” (THOMPSON, 2011, p. 80).

Quando uma ideologia estabelece relações de poder, considera-se a forma simbólica como dominação. Sobre dominação simbólica, Bourdieu (2004) expôs como o poder invisível exerce domínio sobre as pessoas sem que elas percebam, ou seja, um domínio simbólico – não visível ao olhar de quem está sendo dominado. Nestes tempos líquidos modernos, a dúvida é sobre atender aos desejos do corpo diante dos fortes apelos das instituições modernas, em meio a tantas modificações do espaço e

do tempo. Mudanças essas advindas do espetáculo midiático e de imagens que estimulam a (des)construção do corpo pelos modelos representativos.

2.1 O triunfo do espetáculo

A velocidade das informações e comunicação das últimas décadas tem impactado fortemente a sociedade, que, por intermédio da indústria cultural, permitiu a multiplicação dos espetáculos através de novos meios de divulgação, que modificam a economia, a política e, principalmente, da vida cotidiana (BAUMAN, 2001). A TV e a internet são poderosas ferramentas para propiciar a grandiosidade do espetáculo, por meio do apelo das mensagens que seduzem o consumidor. A propagação, circulação e a venda de mercadorias levam à cultura do consumo, que provoca muitas transformações sociais, as quais, por sua vez, sustentam o espetáculo.

Para Debord (1997, p. 16), o espetáculo “[...] unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. O espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana – isto é social – como uma simples aparência”, transformando, assim, todo o contexto social do homem.

Estamos vivendo novos tempos, um tempo volátil de mutações socioculturais, que Bauman (2001) apresenta como sendo a modernidade líquida. Na formulação desenvolvida pelo autor, estamos passando da modernidade sólida para a modernidade líquida. Isto é, todos os referenciais de valores tradicionais, morais, os direitos costumeiros, a ética, as certezas e as obrigações presentes na antiga sociedade denominada modernidade sólida, que era fixa e imutável, foram retirados do palco para dar lugar à lógica do agora, do imediato.

As características líquidas não mantêm a mesma forma por muito tempo, “[...] não fixam o espaço nem se prendem ao tempo” (BAUMAN, 2001, p. 8). Tudo na vida líquida flui, escorre e respinga com facilidade fatores que fragilizam a complexa rede de relações sociais. Bauman (2008), em seu livro *Vida para o consumo*, retrata uma sociedade consumista, instável e líquida, em que perdura a ansiedade, o impulso e a satisfação de transgredir, de substituir; portanto, cada aspiração adquirida implica a criação de uma nova incerteza.

Assim, somos a expressão da sociedade líquida, que se constitui em um novo modelo de interpretar o mundo, conseqüentemente o consumo, o prazer, o gozo, a

liberdade e a felicidade, tudo é momentâneo e superficial, inclusive os relacionamentos pessoais, “[...] sem vínculos fortes” (RAGO, 2007, p. 56). A procura da felicidade deslocou-se da interioridade para a exterioridade, como algum objeto de desejo. Os prazeres individuais foram articulados às mercadorias que podem ser consumidas e jogadas no lixo pelas tantas opções de escolhas que cada indivíduo possui e que são imensas possibilidades na modernidade líquida (BAUMAN, 2001; 2008).

Nada é feito para durar, vive-se a era da *descartabilidade*, descartar tornou-se fato da vida cotidiana, principalmente entre as pessoas mais jovens, por que são enlaçadas pela cultura do consumo. A líquida vida moderna tende a permanecer inconsistente e caprichosa; o espetáculo, o *glamour*, o culto às belas formas física, no geral o corpo parece ser o centro de interesse do homem e da mulher, que vão sendo “[...] transformados em uma plateia ou em uma multidão de consumidores da (aparente) subjetividade alheia” (DEBORD, 1997, p. 66). Segundo Rago (2007), é preciso lembrar que nem todas as pessoas cederam a esse espetáculo, mas afirma também que há um investimento grande sobre o corpo imposto pelo mercado e pela mídia, visto e pensado especialmente sobre o corpo estético feminino.

Na vigência dos tempos líquidos, o principal é o corpo; o culto à beleza física ocupa a cena principal, que tem um sentido único, o corpo, centro das atenções. O corpo se põe em cena como a “perfeita imagem de si”, criando uma cultura corporal cara ser consumida. A atenção está toda voltada para a simetria do corpo, para os *designs*, “[...] linhas mais anatômicas” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011, p. 117), em suas formas, porte e traço, sob a astúcia da mídia, que simbolicamente fabrica peça por peça.

O ideal é prescrito de forma (in)visível nos anúncios que propagam o triunfo da beleza corporal. Os mais diversos produtos para o rosto, a maquiagem e os cremes; para os cabelos, o *shampoo* e tonalizantes; para unhas, esmaltes; e uma infinidade de outros produtos e aparelhos de ginástica para malhação, todos direcionados às partes (peças) do corpo, como as nádegas, quadris, coxas, pernas, braços, barrigas, cintura, tórax, costas, panturrilhas etc.

Esse cenário real e, ao mesmo tempo, distante da realidade acaba prejudicando a própria saúde, à qual se dá tanta importância e atenção. O corpo “[...] torna-se artífice de si, construtor da sua própria aparência física, inventor das formas que o revelam ao mundo [...]” (LE BRETON, 2011, p. 252) uma nova forma de ser e

de viver. Com isso, a busca da boa forma, do corpo perfeito para entrar em cena, vai sendo sutilmente veiculada pela mídia (NÓBREGA, 2007).

Cada vez mais, os indivíduos são capazes de retocar e projetar seu próprio corpo, buscando a perfeição tão sonhada, a eterna juventude. Intervenções cirúrgicas, próteses, tratamentos e medicamentos lícitos e ilícitos, dietas radicais e exercícios intensos de toda ordem são adotados na busca pela imagem do corpo perfeito. A beleza física passa a ser padrão estético do momento. Estabeleceu-se uma espécie de ditadura da boa forma. Sant'Anna (2001, p. 108) expõe:

A boa forma passa a ser considerada uma espécie de melhor parte do indivíduo e que, por isso mesmo, tem o direito e o dever de passar por todos os lugares e experimentar diferentes acontecimentos. Mas aquilo que ainda não é boa forma e que o indivíduo considera “apenas” o seu corpo torna-se uma espécie de mala por vezes incomodamente pesada, que ele necessita carregar, embora muitas vezes ele queira escondê-la, eliminá-la ou aposentá-la. Durante séculos o corpo foi considerado o espelho da alma. Agora ele é chamado a ocupar o seu lugar, mas sob a condição de se converter totalmente em boa forma.

O culto às belas formas corporais – propagado pela mídia e sustentado pelo imaginário – manifesta-se no sacrifício por ele exigido, mas que fornece, ao mesmo tempo, satisfação e prazer. Essa devoção baseia-se, no entanto, em uma imagem falsa do belo, “[...] criando um universo de utopias e terrores (VILLAÇA; GÓES, 1998, p. 131). Consubstancia-se um misto de felicidade e prazer com pavor e dor. Isso indica que inúmeras pessoas excedem seus limites físicos e psicológicos na busca de esculpir o corpo, sem sair da juventude eterna; “[...] essa saída de si está em perfeita congruência com o desenvolvimento da imagem, com o desenvolvimento do espetáculo” (MAFFESOLI, 2006, p. 132). Nesse contexto, as imagens dos corpos, projetadas pelo espetáculo, agem com uma força tão grande, que deixam de ser entendidas como representação, passando ser a verdadeira realidade do processo de construção do corpo perfeito.

A preocupação com a transformação do corpo, da ditadura da sociedade do consumo, está presente nas mensagens publicitárias dos diversos produtos e marcas que despertam a febre de compras. A publicidade faz uso dos mais variados mecanismos e estratégias para incutir no consumidor a vontade de comprar. O discurso publicitário torna-se uma forma sutil de “[...] sedução e persuasão, que, juntas, absorvem o desejo do outro” (GARCIA, 2005, p. 51). Vale lembrar que a

publicidade usa em especial imagem do corpo como uma força que equaciona a representação em forma de fetiche.

O poder do capital, sobretudo no universo da mídia, faz uso da imagem do corpo como “apelo” para vender, não importa o que e nem para quem. O importante é que aos olhos do receptor a mensagem foi captada. Assim, o corpo do consumidor se vê da cabeça aos pés mergulhado em um oceano de produtos e marcas, e forçado acompanhar tudo que está na última moda e as tendências de estilos. O mercado do consumo se movimenta como uma engrenagem que precisa de retorno em curto prazo. Nesse sentido, a mensagem publicitária é sempre criativa e a mais dinâmica possível e superficial, com objetivo único de tocar e direcionar o consumidor sem que ele sinta culpa ou faça crítica. Esse fenômeno é visto como síndrome cultural consumista (BAUMAN, 2007).

Em tudo isso, vemos o poder da indústria cultural. Vê-se a possibilidade da multiplicação de recursos e formas de mudar a aparência física, como a necessidade de ter um corpo bonito, jovem, malhado, tornou-se a identidade da sociedade líquida moderna. O padrão dominador cria necessidades de consumo para uma determinada estética de uma das partes do corpo ou do corpo todo.

E é a partir desse argumento que a mídia manifesta seu poder de convencimento, quando, tanto homens quanto mulheres estão em busca de atividades físicas em academias, suplementações alimentares, produtos químicos e *light*, cirurgias plásticas e outros considerados salvadores do corpo, para se alinharem aos modelos de ideais de beleza veiculados pela mídia.

Colocam todas as energias na construção de sua identidade e de *status* para a obtenção de um corpo ideal – porque é privilégio de poucos a posse dos corpos vendidos pela mídia. Quando essa meta não é alcançada, muitas pessoas ficam insatisfeitas, vivendo angustiadas, frustradas. Não raro, a vergonha de seu próprio corpo vem acompanhada de excessiva cobrança de si mesmas, o que alimenta ainda mais a indústria e a mídia a ela vinculada.

É no contexto da modernidade líquida que surgem os estereótipos sociais que levam ao consumismo contínuo, como ressalta Ghiraldelli Junior (2007, p. 105): “O homem consome para viver, não para sobreviver”. Assim é o poder da ordem, efervescente no âmbito da mídia e do mercado produtor. Buscando um entendimento sobre o assunto, novamente recorreremos a Bauman (2008, p. 91):

Em uma sociedade de produtores, o “longo prazo” tinha preferência sobre o “curto prazo”, e as necessidades do “todo” tinham prioridade em relação às necessidades de suas “partes”. As alegrias e as satisfações extraídas dos valores “eternos” e “supra individuais” eram consideradas superiores aos efêmeros enlevos individuais, enquanto os da coletividade eram colocados acima da sorte dos poucos, sendo vistos como as únicas satisfações válidas e genuínas em meio à multiplicidade de “prazeres do momento”, sedutores mas falsos, inventados, ilusórios e, em última instância, degradantes.

Ferramenta eficaz na disseminação das representações tanto visuais quanto mentais, a mídia impregna modelos, valores e normas sociais, que os indivíduos apropriam como modelo de vida. Sem contestar, incorporam como sendo o correto, o ideal a ser seguido, a imagem dos corpos difundida por meio dos anúncios publicitários, programas de TV, revista e da internet. Enfim, as imagens habitam o cotidiano de forma subversiva e enganadora, idealizam o corpo jovem, malhado, acima de tudo, bonito. Com base nesses padrões, homens, mulheres, crianças, adolescentes, adultos e até mesmo alguns idosos buscam uma aparência física idealizada nas imagens.

Na busca para harmonizar o corpo nas normas vigentes ditadas pelos meios midiáticos, as pessoas se submetem aos mais diversos procedimentos, em alguns casos, de violência contra seu próprio corpo, colocando a saúde e a vida em risco. “Não conhece limite superior; na verdade, ela é definida pela ausência de limites – mais especificamente, por sua inadmissibilidade. Seu corpo pode estar em excelente forma, não importa – sempre será possível melhorar” (BAUMAN, 2008, p. 122).

Como ressalta Bauman (2008), a cultura consumista é marcada por uma pressão constante, sempre com uma novidade mais atraente, com a finalidade de desvalorizar o que já tem para valorizar o que ainda não tem. Assim, a pessoa nunca se contenta com o que tem, quer mais e mais. Diante desse fato, é inegável que o trato com o corpo em muitas vezes pode desenvolver o Transtorno do Corpo Dismórfico, ou seja, a distorção da imagem corporal, caracterizada por uma preocupação exagerada com defeito imaginário em pessoa com aparência normal. (MORITZ; NEZIROGLU; YARIURA-TOBIAS, 1998).

A preocupação com o belo, que ocupa o pensamento atual, não é um acontecimento do século XXI, é uma categoria que se inscreve historicamente pela influência da sociedade grega (SOARES, 2007), em que os corpos belos com formas

harmônicas com proporção linear (entre uma parte e outra) são reproduzidos pelas artes, principalmente pelas pinturas e esculturas.

Barros (2005) afirma que a imagem corporal foi objeto de vários estudiosos, que criaram uma diversidade de terminologias: esquema corporal, conceito vinculado à neurologia, consciência corporal, concebida nas reflexões filosóficas da noção de corpo e imagem corporal, conceito no âmbito da Psicologia e da Psicanálise. Entre esses estudiosos, podemos citar Paul Schilder como uns dos que mais contribuíram para alavancar as investigações da imagem corporal, tanto no contexto orgânico quanto na psicanálise e na sociologia. O entendimento de imagem corporal não restringe a organização cognitiva, ela está também na esfera dos desejos, atitudes emocionais e na interação com os outros (BARROS, 2005).

O trabalho de Schilder (1980), intitulado *A Imagem de Corpo*, trouxe uma importante reflexão sobre o fato de a construção da imagem do corpo não estar apenas ligada aos fatores patológicos. Essa construção está intimamente ligada a todos os acontecimentos cotidianos, pois não há percepção sem ação, e a experiência da nossa imagem é a experiência dos corpos dos outros.

Nesse sentido, a experiência da nossa imagem corporal encontra-se em nossa consciência; não somente nos vemos, como também temos uma tendência a ver nosso corpo tanto quanto o corpo dos outros, ou seja, é o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós (SCHILDER, 1980). O autor complementa afirmando que as representações são as percepções, a passagem para a realidade, que se situa entre a apresentação e a imaginação. Dessa forma, “[...] a imagem corporal, em seu resultado final, é uma unidade. Mas essa unidade não é rígida, e sim passível de transformação. E todos os sentidos estão sempre colaborando para a criação do esquema corporal” (SCHILDER, 1980, p. 102). Ou seja, os fatos perspectivos influenciam intensamente a imagem corporal e sofrem alterações de acordo com a influência dos acontecimentos imaginários.

Portanto, tais mudanças nas representações visuais atinentes ao nosso corpo podem ter um resultado sobre a imagem corporal. Nesse mesmo sentido, Santaella (2008) explica que uma representação é reproduzir algo já presenciado pela consciência. São os modelos das imagens mentalizadas, ou seja, o conhecimento visualmente representado. Cash e Pruzinsky (1990 apud BARROS, 2005, p. 551) elaboraram sete afirmações que melhor abrangem o conceito de imagem corporal. São elas:

Imagem corporal refere-se às percepções, aos pensamentos e aos sentimentos sobre o corpo e suas experiências. Ela é uma experiência subjetiva.

Imagens corporais são multifacetadas. Suas mudanças podem ocorrer em muitas dimensões.

As experiências da imagem corporal são permeadas por sentimentos sobre nós mesmos. O modo como percebemos e vivenciamos nossos corpos relata como percebemos a nós mesmos.

Imagens corporais são determinadas socialmente. Essas influências sociais prolongam-se por toda a vida.

Imagens corporais não são fixas ou estáticas. Aspectos de nossa experiência corporal são constantemente modificados.

As imagens corporais influenciam o processamento de informações, sugestionando-nos a ver o que esperamos ver. A maneira como sentimos e pensamos o nosso corpo influencia o modo como percebemos o mundo.

As imagens corporais influenciam o comportamento, particularmente as relações interpessoais.

Como se pode notar, vive-se a imagem corporal de si mesmo e dos outros a cada instante. A representação do corpo demonstra um discurso corpóreo, obviamente, a partir da disposição da diversidade dos dados visíveis, onde a cada segundo, milhares de elementos informacionais são introduzidos na vida diária de cada pessoa, instituindo “[...] cadeias complementares entre corpo, mídia e representação” (GARCIA, 2005, p. 103).

A vida social do corpo, portanto, está relacionada com os modelos corporais que a mídia difunde em forma de imagens e linguagens, edificando sistematicamente o imaginário de muitos ao apresentar definições por meio de mitos, símbolos e representações em forma de estereótipos, normas e modelos de comportamento socialmente dominante.

3 METODOLOGIA

A pesquisa científica, para Chizzotti (1991, p. 79), não pode ser o produto de um observador organizado fora das “significações que os indivíduos atribuem aos seus atos, deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. Considerando que toda pesquisa científica necessita de um método, recorreremos a Tartuce (2006), para quem a metodologia científica trata de método e ciência. Método (do grego *methodos*, significa caminho para chegar a um fim) é, por conseguinte, o caminho em direção a um objetivo. A metodologia importa pela legitimidade do caminho selecionado para chegar ao objetivo proposto pela pesquisa.

Assim, para atingir os objetivos propostos neste estudo, foi necessário explicitar a importância do processo histórico da constituição da Educação Física no Brasil a partir de suas origens, ainda no século XIX, bem como analisar as relações entre o corpo e a mídia. Tal estudo de caráter bibliográfico proporcionou os elementos teóricos para a realização da pesquisa de campo, centro de nosso trabalho. O procedimento de pesquisa bibliográfica foi feito a partir do levantamento de referências teóricas, como já afirmamos, publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*.

Foram investigadas as representações sociais de 70 acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física, de uma instituição de ensino superior do interior do estado do Paraná. Para isso, foi utilizada a abordagem qualitativa, que, segundo Gil (2007), não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou organização. Consideramos, igualmente que a abordagem qualitativa, mesmo que utilize dados numéricos, de acordo com Chizzotti (1998, p. 34), “[...] não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua”, sendo importante a combinação das abordagens, uma vez que é uma estratégia que imprime rigor, amplitude e profundidade à investigação.

Corroborando com Chizzotti (1991), Minayo (1994), afirma que as afinidades entre abordagens qualitativas e quantitativas confirmam que as duas metodologias não são inconciliáveis e podem ser interligadas num mesmo projeto. Desde modo, destacamos que o objeto de análise deste projeto pode ser levado a cabo, tanto com dados números e descritivos, os quais convergem na direção das “representações”,

nosso objeto de estudo. Neste sentido, Chizzotti (1991, p. 79) descreve que o “objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Em relação à natureza desse estudo, optou-se pela pesquisa exploratória, que, de acordo com Gil (2007), proporciona maior familiaridade com o que se pretende, com vistas a tornar mais compreensível ou a construir hipóteses. A maior parte desse tipo de pesquisa envolve o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas ou grupos que tiveram experiências com o problema pesquisado.

O levantamento de dados necessários à pesquisa científica pode ser de dois tipos: levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população. Entre as vantagens dos levantamentos, temos o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas, que possibilitam uma riqueza na análise estatística. Os estudos descritivos são os que mais se adéquam aos levantamentos de dados (GIL, 2007).

A coleta de dados consiste em ter acesso às informações aparentemente simples de fatos singulares específicos dos dados e acontecimentos objetivando a ação de desvelar o sentido oculto das impressões imediatas (CHIZZOTTI, 1991). Nesse sentido, é necessário interrogar diretamente o próprio sujeito. Para o levantamento dos dados, utilizou-se como instrumento um questionário, que, conforme relata Gil (2007, p. 128), determina uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

O instrumento envolveu questões fechadas e abertas. A seguir, o quadro 3 apresenta uma simplificação das perguntas. Para a elaboração das questões que nortearam essa pesquisa, foi utilizada, além do referencial teórico fornecido pela pesquisa bibliográfica, a experiência adquirida na docência do Ensino Superior. Tais experiências proporcionaram provenientes de duas percepções iniciais a essa pesquisa e que correspondem aos saberes experienciais descritos por Tardif (2013).

A primeira foi evidenciada nas aulas práticas da disciplina de Handebol. Percebeu-se, então, que a formação anterior dos alunos, na Educação Básica, foi pautada na abordagem esportiva. A maioria dos alunos se identifica com as atividades práticas e não sente a importância da teoria. Observa-se a preocupação, principalmente dos homens, em montar equipes para competições entre os próprios

companheiros da turma. Nota-se também uma cobrança dos mais habilidosos pela padronização dos movimentos corporais, como se o jogo fosse único meio para obter aprendizado. Para eles a figura do professor ainda é a de alguém que vai arbitrar o jogo. O aluno que não se identifica com o esporte e que possui dificuldades relacionadas as habilidades corporais ficam preocupados com que os outros vão pensar. Ocorre, ainda, preconceitos relacionados ao perfil corpora que geram toda sorte de tentativas de não participar das aulas. A desconstrução dessas ideias passa pela resistência dos alunos.

A segunda observação ocorreu na disciplina de Cultura, Corpo e Movimento, quando, no primeiro dia de aula, é realizado um diagnóstico para avaliar os saberes referente ao corpo que a turma possui. É um procedimento empírico, mas fundamental para a reflexão crítica sobre a prática atual da educação física. Esse diagnóstico serve para demonstrar o que poderá ser estudado a respeito da temática corpo e também realizar ajustes necessários ao programa da disciplina.

O material selecionado contempla o campo de conhecimento que a disciplina requer e a necessidade do aluno familiarizar-se com a “[...] situação problemática relacionada com um tema, destacando aspectos importantes e para a qual se procura uma solução científica” (ZABALA, 1998, p. 58) durante o semestre, o trabalho consiste em aprofundar na compreensão da cultura do corpo na sociedade contemporânea e naquilo que concerne as práticas corporais na escola, contribuindo no processo de humanização dos indivíduos. Conhecendo melhor o corpo fica mais fácil conviver com limites e incertezas.

Diante do exposto foram elaboradas algumas perguntas da pesquisa. Outras foram fundamentadas nas leituras de pesquisas já realizadas sobre a imagem corporal. E por fim três perguntas foram adaptadas do questionário BSQ (*Body Shape Questionnaire*)¹.

¹ BSQ (COOPER et al., 1987) em sua versão para o português (CORDÁS; CASTILHO, 1994). Um questionário com 34 perguntas utilizado para avaliar o grau de insatisfação com a imagem corporal.

Quadro 3 - Questionário simplificado

QUESTÕES	CONTEÚDO
01	Identificação do participante
02	Sexo
03	Período que está matriculado
04	Satisfação corporal
05	Escolha da silhueta que representa melhor o seu corpo
06	As duas primeiras palavras sobre o corpo
07	Vergonha do corpo
08	Ter um corpo como das pessoas famosas
09	Corpo magro é o ideal?
10	Um corpo magro te atrai?
11	Tratamento estético
12	Faz atividade física?
13	Corpo dos atletas profissionais
14	Faria cirúrgica para melhorar a aparência?
15	As roupas contribuem para melhorar a aparência?
16	Boa aparência contribui para alcançar sucesso?
17	Já sentiu preconceito com relação a seu corpo?
18	Corpos apresentados pelas mídias influem em sua satisfação corporal?
18.1	Justificativa da pergunta 18
19	Professor de Educação Física precisa ter um corpo definido?
20	Como as disciplinas do curso lidam com o corpo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As 20 questões propostas foram elaboradas objetivamente, de forma a serem decodificadas e compreendidas facilmente. Optamos por um instrumento *on-line*, desenvolvido por meio de um protocolo disponível pelo motor de procura *Google*, denominado *Google Forms*.

Esse formulário é de propriedade do Google Inc e encontra-se inserido num pacote de aplicativos disposto no Google Drive, que por sua vez tem como vantagem o envio automático para uma planilha de Excel, caso o pesquisador assim queira. Permite também a criação de gráficos acusando a porcentagem dos dados coletados, auxiliando deste modo a visualização dos dados como um todo (SERRANO, 2015, p. 69).

A criação do formulário se deu a partir de uma conta de *e-mail* oferecido pelo Gmail, o que permitiu o uso para elaboração e a manipulação do formulário. Para sua construção, inicialmente definiu-se a temática da pesquisa *on-line* que se intitulou como “Corpo e Cultura Midiática” (Apêndice A).

Na sequência, descreveu-se uma pequena biografia da pesquisadora e também se fez uma breve solicitação de participação na pesquisa e a garantia de preservação da identidade, liberdade para não participar, esclarecendo que, após cinco anos, os dados serão destruídos e que, para esclarecer dúvidas, bastaria procurar a pesquisadora. Para finalizar, algumas informações de preenchimento do formulário e como enviá-lo. Para o efetivo envio do formulário preenchido, seria preciso clicar no espaço onde estava escrito “linha um”.

O *link* do formulário da pesquisa foi enviado, via e-mail, aos 103 acadêmicos matriculados no curso de licenciatura em Educação Física. Nesse e-mail também constavam alguns esclarecimentos dos objetivos do estudo e da intenção da coleta dos dados. O texto do e-mail continha uma descrição neutra sobre o tema, não tendo sido agregado qualquer tipo ou forma de convencer ou induzir as respostas dos participantes. A coleta dos dados ocorreu durante o período de 24/09/15 a 16/10/15. O tempo máximo para responder todo o questionário, era de aproximadamente 3 (três) minutos.

Para concretizar o estudo, foi escolhida a Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, que prontamente atendeu à solicitação da pesquisa e autorizou a participação dos acadêmicos, que assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), conforme o Apêndice B.

A referida faculdade está localizada na cidade de Cornélio Procopio, Estado do Paraná, possui aproximadamente 50.000 habitantes e recebe estudantes de 37 municípios da região norte do Paraná e sul de São Paulo. A faculdade foi instituída no ano de 2004, conforme Portaria nº 2.387, de 11 de agosto de 2004, que credenciou a instituição. É mantida pelo Centro Educacional de Ensino Superior de Cornélio Procopio (CESUCOP). O curso de Educação Física Licenciatura foi autorizado pela Portaria nº 821 de 20/09/2007, publicada no D.O.U. de 21/09/2007.

Os 70 acadêmicos que responderam o questionário, assinaram o TCLE, conforme apêndice C.

Concluída a fase de levantamento dos dados sobre a imagem corporal e a representação de corpo, os dados foram organizados de forma a facilitar a

compreensão. Foi utilizado o formato estatístico descritivo, sendo apresentado em forma de gráficos e tabelas, acompanhados de uma descrição sintética dos fatos.

3.1 Fatores limitantes da pesquisa *on-line*

A opção por partilhar as dificuldades encontradas na aplicação da pesquisa *on-line* vem da certeza da sua utilidade para os pesquisadores. Sendo assim, pensamos em contribuir com as futuras investigações que optem por esse recurso.

Quando escolhemos a pesquisa *on-line*, fizemos pelo processo funcional e por ser uma ferramenta bastante versátil em nossa concepção. A pesquisa *on-line* demanda menos tempo para realização, facilita a coleta dos dados, uma vez que o próprio sistema organiza a tabulação e pela obrigatoriedade da resposta às perguntas, que, caso não sejam respondidas, o questionário não é enviado. Apesar dessas facilidades do questionário *on-line*, foram encontradas algumas limitações para a realização da pesquisa, como demonstra a figura 1.

Figura 1 - Limites da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gonçalves (2008) relata que as pesquisas na *WEB* trazem vantagens como, por exemplo, a economia de tempo, baixo custo, controle sobre o preenchimento da pesquisa, flexibilidade, inovações tecnológicas, entre outros. Mas também se refere às dificuldades, como percepção de *spam*, falta de habilidades dos respondentes, dependência de recursos tecnológicos, impessoalidade, entre outros. Nesta pesquisa, alguns destes problemas que Gonçalves relata apareceram, mas igualmente outros, que estão demonstrados na figura 1, e que são especificados a seguir:

– Caixa de *spam*. Após três dias do encaminhamento do questionário via *e-mail*, apenas 18 acadêmicos realizaram o preenchimento, o que causou preocupação. No intervalo entre uma aula e outra, a pesquisadora, encontrando alguns acadêmicos pelos corredores da Faculdade, perguntava por que não tinham respondido a pesquisa, ao que muitos diziam não ter recebido o questionário. Percebeu-se, então, a ocorrência do *spam*.

– Celular. Se não todos acadêmicos, quase todos possuem celular e muitos me respondiam que tentavam enviar pelo celular, mas o envio não era concluído. No final do questionário, tinha uma caixa onde estava escrito “coluna 1”, local em que se deveria clicar, para, depois, enviar o questionário; como no celular não aparecia essa opção, quando o respondente finalizava o preenchimento, o envio não era concluído.

– Dependências de recursos tecnológicos. Vários acadêmicos não conseguiram enviar o questionário fazendo uso do celular e, por não possuírem computador em casa, não efetivaram a pesquisa.

– Falta de leitura. Tanto no formulário do questionário *on-line* quanto na solicitação enviada por *e-mail* convidando o acadêmico a participar da pesquisa, havia um informativo dizendo, que, ao finalizar a pesquisa, seria preciso clicar na “linha 1”, assim aparecia na visualização da pesquisadora; os alunos, ao receberem a pesquisa, não abriam o *link* e respondiam diretamente no *e-mail*, que, tendo sido respondido, retornava a pesquisa, via *e-mail*, sem as referidas respostas; alguns alunos responderam três vezes, sem sucesso; depois descobriu-se que, na visualização deles, não aparecia a expressão “linha 1”, conforme foi solicitado que fosse feito; o que aparecia era “coluna 1”, que, quando clicada, não finalizava a pesquisa com as devidas respostas. Esse fato também era desconhecido da pesquisadora, que, no final

do período estipulado para o envio dos questionários, descobriu a razão de os questionários voltarem para o seu *e-mail*.

– O questionário foi enviado via *e-mail* para os 103 alunos matriculados no curso de Educação Física Licenciatura, dos quais 70 questionários retornaram preenchidos, um número baixo, haja vista a facilidade para respondê-lo, de acordo com a concepção da pesquisadora, que não contava com essas limitações.

– Tabela dos dados. Todas as respostas automaticamente são tabuladas, imediatamente após o envio de cada questionário. No final, é também automática a elaboração da tabela com todos os dados; a tabela com os dados foi impressa, totalizando 11 folhas, que precisaram ser coladas lado a lado, para que as perguntas e suas respectivas respostas fossem visualizadas, assim a planilha ficou muito extensa dificultando o manejo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentam-se os gráficos, quadros e estatísticas descritivas das respostas obtidas e que revelam as particularidades do fenômeno estudado.

4.1 Categorização das respostas dos acadêmicos

O quadro 4 apresenta dados numéricos das turmas, os alunos matriculados e o respectivo número de alunos que participaram da pesquisa, divididos por sexo. Embora, como citamos anteriormente, não se tenha pretendido fazer uma análise por gênero, somente em duas questões vamos nos ater à tabulação dos dados separando as respostas por sexo.

Quadro 4 - Período dos participantes da pesquisa.

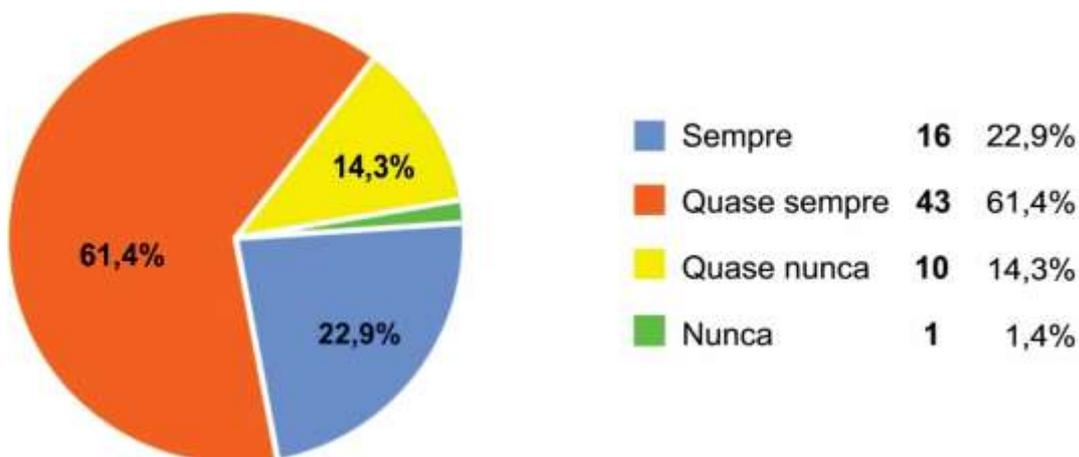
Período	Matriculados	Participantes	Sexo	
			F	M
2º	33	27	15	12
4º	31	19	08	11
6º	39	24	18	06
TOTAL	103	70	41	29

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 103 alunos, matriculados no curso de Educação Física Licenciatura, 70 participaram da pesquisa, sendo 27 alunos do segundo período; 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. O quarto período participou com 20 alunos, sendo oito do sexo feminino e 11 do sexo masculino. O 6º período foi representado por 24 alunos, sendo 18 do sexo feminino e seis do sexo masculino.

O gráfico 1 corresponde à questão “Você está satisfeito com seu corpo?”

Gráfico 1 - Satisfação corporal



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados obtidos, evidenciou-se que 16 (22,9%) dos acadêmicos sempre estão satisfeitos com o seu corpo. Nota-se que 43 (61,4%) dos acadêmicos quase sempre estão satisfeitos, enquanto 10 (14,3%) acadêmicos quase nunca e somente um acadêmico nunca está satisfeito.

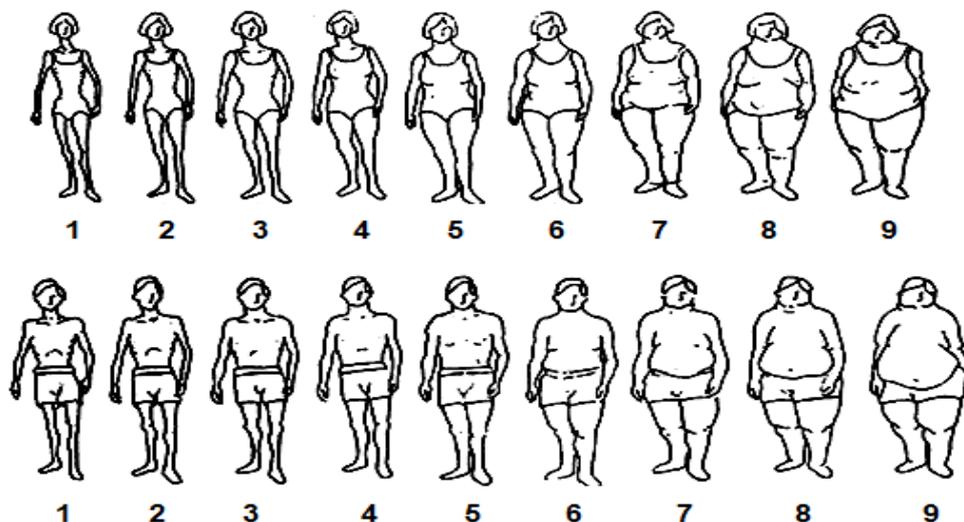
Os resultados revelam que a soma dos acadêmicos que não estão sempre satisfeitos com o seu corpo totaliza 54 (77,1%) acadêmicos. Isso significa que, de uma forma ou de outra, em algum momento, existe alguma parte ou alguma coisa em seu corpo que os incomoda (MEDEIROS, 2004) e, por isso, não conseguem estar sempre satisfeitos com o corpo. Esses resultados indicam que podem estar corretas as propostas teóricas que afirmam que o desejo por um corpo esteticamente dentro dos padrões estipulados perfeitos passou a ter um papel de destaque na sociedade líquida (RUSSO, 2005).

Conforme afirma Damasceno et al. (2005), Garcia (2005), Bosi et al. (2008) e Marques, Legal e Hofelmann et al. (2012), a insatisfação de uma pessoa sempre tem ligação com seu tamanho corporal ou com algumas particularidades do seu corpo, de tal forma que essa insatisfação abrange vários fatores que se inter-relacionam com a sua própria percepção e também como aquilo que a sociedade vê, ajusta e cobra como modelo de aparência a ser seguido. Para Schilder (1980), a preocupação com a imagem corporal envolve os sentidos e os sentimentos, o que significa uma representação que inclui os aspectos mentais.

A próxima questão apresenta uma escala de silhueta, conforme mostra a figura 02, que é composta por 9 silhuetas do sexo masculino e 9 do sexo feminino, todas representando corpos adultos. A passagem de uma silhueta para a próxima apresenta

um grau progressivo (forma) na classificação do padrão corporal em um *continuum* modelo de magreza (silhueta 1) até a obesidade (silhueta 9).

Figura 2 - Escala de Silhueta



Fonte: Thompson e Gray (1995).

A escala de silhueta de Thompson e Gray (1995) é a técnica mais utilizada em estudos populacionais para mensurar os componentes perceptivos e/ou atitudinais da imagem corporal. A escala foi proposta para avaliar a insatisfação corporal de jovens e adultos do sexo masculino e feminino, tendo como base a escolha de uma figura de silhueta para representar como seu corpo se apresenta.

Conti e Latorre (2009, p. 700) apontam algumas fragilidades com relação à escala de silhueta, como

[...] a falta dos detalhes nas características faciais (olhos, boca), a ausência e definição nas características corporais, como desproporção entre os braços e pernas, espessura diferente entre os braços, ou uma fraca separação entre os braços e o corpo da silhueta.

Estas fragilidades podem dificultar a escolha de uma única figura entre as figuras apresentadas, e, com isso, muitos dos detalhes são perdidos, isso porque as figuras são limitadas apenas aos contornos corporais. Moraes, Anjos e Marinho (2012) também se referem à falta de detalhamento das características étnicas dos sujeitos como uma limitação para a explicação dos elementos obtidos com essas escalas.

Apesar dessas críticas à utilização dessa escala, a pretensão desta pesquisa não é fazer nenhuma mensuração do IMC (índice da massa corporal) (DAMASCENO

et al., 2005) ou avaliações antropométricas (peso, estatura e dobras cutâneas (CASTRO et al., 2011) e nem da avaliação nutricional (MORAES; ANJOS; MARINHO, 2012). A premissa da utilização da escala de silhueta neste trabalho é verificar a percepção representativa da imagem que cada acadêmico considera ser a sua.

Quadro 5 - Números que corresponde às silhuetas

1		2		3		4		5		6		7		8		9	
F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
-	01	06	04	13	02	15	08	05	07	01	04	-	03	01	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

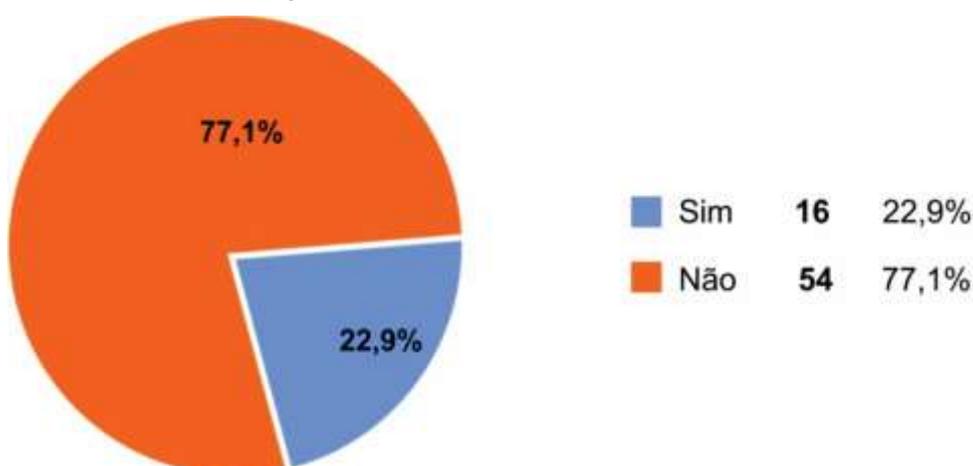
O quadro 5 apresenta os dados dos participantes separados por sexo relativamente à silhueta escolhida. Entre os homens, as silhuetas de número 4 e 5 foram as mais escolhidas. No caso das acadêmicas do sexo feminino, foram as imagens de número 3 e 4. Em ambos os sexos, a silhueta representativa do corpo situa-se entre as figuras 2 e 8. A figura de número 1, que representa uma imagem referente à magreza, foi selecionada somente por um acadêmico do sexo masculino. A figura número 8 não foi selecionada pelo sexo masculino e a figura número 9 que representa silhueta mais volumosa não foi selecionada por ambos os sexos. Isso representa que nenhum dos acadêmicos sente-se obeso.

Observando os dados descritos acima, podemos notar que os 15 homens optaram pelas figuras 4 e 5, que representam os mais fortes, e as mulheres escolheram as silhuetas de número 3 e 4, que configuram um padrão magro, e foram apontadas por 28 acadêmicas, como sendo a figura que considera ser a que mais aproxima da sua imagem, ou se aproxima daquele corpo magro propagado pela mídia como ideal.

Os dois próximos gráficos 2 e 3 referem-se às questões “Para você o ideal é ter um corpo magro?” e “Imagens de homens e mulheres magros te atraem?” que não foram possíveis analisar com outros trabalhos, pois a maioria dos trabalhos encontrados utiliza para coleta de dados o questionário BSQ (*Body Shape Questionnaire*) específico sobre algumas particularidades da imagem corporal; os resultados, em sua maioria, visam medidas do IMC, estado nutricional (WITT; SCHNEIDER, 2011) e distúrbios alimentares (MORAES; ANJOS; MARINHO, 2012), entre outros que tendem a delinear o perfil de um determinado grupo (DAMASCENO

et al., 2005), fatores relevantes para descobrir a insatisfação corporal. Esse indicativo de insatisfação corporal consta em alguns trabalhos interligados com a cultura do belo (RUSSO, 2005). Ou, conforme relatam Witt e Schneider (2011), “o modelo de beleza corresponde a um corpo magro”.

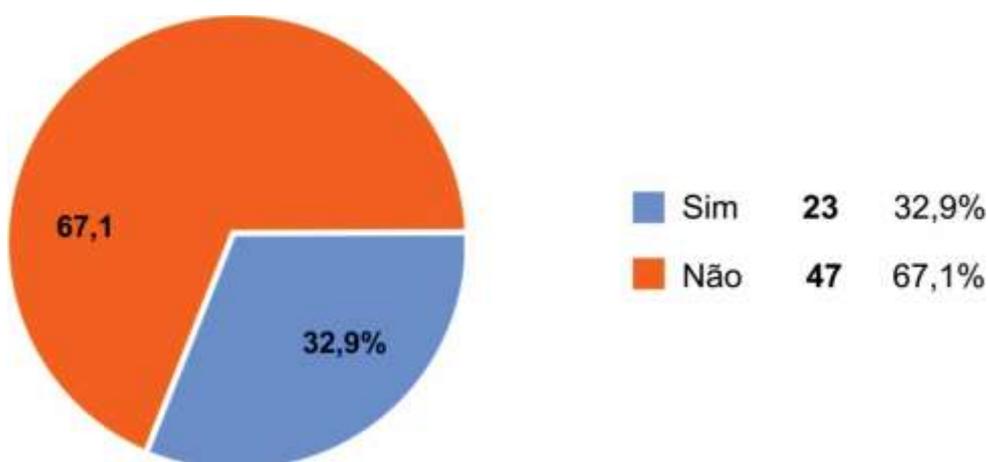
Gráfico 2 - Corpo magro é o ideal



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 2, acima, mostra que 16 (22,9%) acadêmicos responderam “sim” e 54 (77,1) responderam “não” à pergunta “Para você o ideal é ter um corpo magro?”.

O gráfico 3, abaixo, mostra 23 (32,9%) responderam “sim”, enquanto 47 (67,1%) dos acadêmicos responderam “não”, com relação à pergunta “Imagens de homens e mulheres magros te atraem?”.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos resultados das duas questões, houve uma similitude dos participantes entre ver o seu corpo e observar o corpo alheio.

Mattos (2007) e Freitas et al. (2010) argumentam que existe uma intensa tendência cultural em alocar a magreza como uma condição ideal de aceitação social. Nesse sentido, é compreensível a sociedade que aprecia o, acerrimamente, padrão de corpo perfeito como sendo o “corpo magro”, construído e alimentado pelos meios midiáticos. Diante disso, é notória a importância dada à imagem, aparência, corpo, beleza e estética nos dias atuais. Aparentemente, no entanto, essa não é uma preocupação dos acadêmicos estudados.

A elaboração da questão “Quando você pensa em seu corpo, quais as duas primeiras palavras que vêm na sua cabeça?” foi baseada nos artigos de Secchi, Camargo e Bertoldo (2009) e Passos et al. (2013). Nesta questão foi solicitado para descrever as duas primeiras palavras que vêm à cabeça, quando se pensa no corpo. O quadro número 6, abaixo, apresenta as palavras descritas pelos acadêmicos e respectivamente o número correspondente à quantidade de repetições delas.

Quadro 6 - Primeiras palavras sobre o corpo

PALAVRAS	Nº DE VEZES CITADAS
Bonito/beleza	26
Magro	20
Perfeito	18
Exercícios/atividades	12
Estética	09
Saúde	08
Satisfação	06
Saudável	06
Emagrecer	05
Barriga	04
Gordura	04
Alimentação	03
Músculos	02
Dieta	02
Feio	02
Peso, pernas, braço, forte, branco, melhoria, esforço, vida, celulite, grande, mente, barriga e alto.	01

Fonte: Dados da pesquisa.

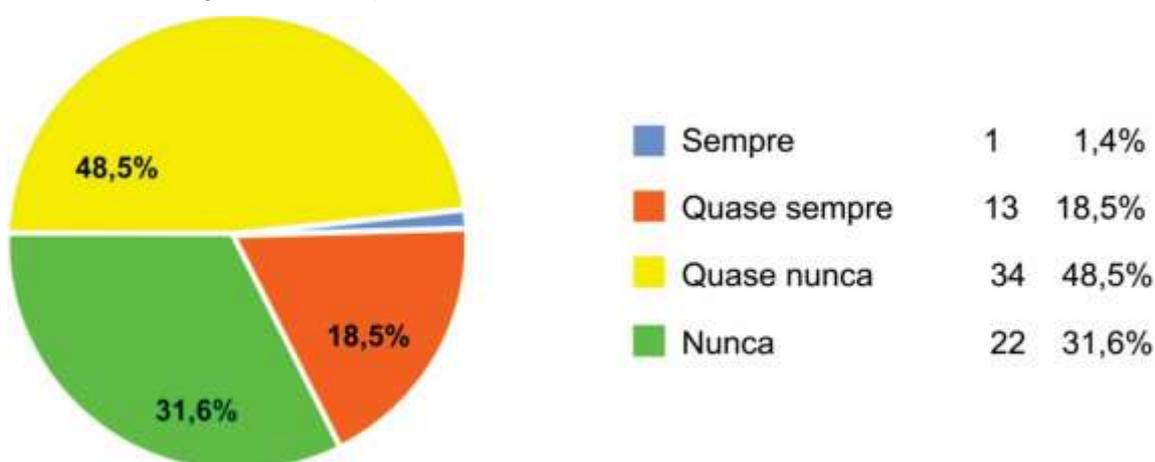
Os dados encontrados no trabalho de Secchi, Camargo e Bertoldo (2009), referentes ao curso de Educação Física, não se opõem aos dados da nossa pesquisa com relação às variáveis: bonito, magro, exercícios e emagrecer também aparecem com um índice consideravelmente baixo; quanto às outras 23 variáveis indicadas no

trabalho dos autores mencionados, nenhuma se identifica com as 24 palavras apresentadas no quadro 06.

Passos et al. (2013) afirmam que o que se torna interessante na análise das representações sociais é a probabilidade de identificar as nuances que o corpo assume. De acordo com as respostas descritas no quadro 6, para os acadêmicos o corpo é o lugar no qual vivenciam o bonito, o magro e o perfeito, estas três palavras foram as mais citadas. Também se nota uma apreensão no que se refere a sua forma física, pois existe uma inquietação comum com relação aos exercícios/ atividades físicas, estética e saúde.

Observa-se, em todas as demais palavras citadas, com exceção de *vida* e *mente*, correspondência ao estereótipo de beleza do corpo produzido pela mídia e reforçado pelo imaginário. Sustentar uma imagem corporal de acordo com as tendências e padrões do corpo vigente não é simples. A pressão que as imagens midiáticas exercem sobre os acadêmicos pesquisados, e que pressupomos sobre todos os demais, pode ser claramente percebida nas respostas à questão “Você já teve vergonha do seu corpo?”

Gráfico 4 - Vergonha do corpo



Fonte: Dados da pesquisa.

Somente um acadêmico respondeu que sempre sentiu vergonha do corpo, enquanto 13 (18,5%) acadêmicos afirmaram que quase sempre sentem vergonha de seu corpo, 34 (48,5%) acadêmicos quase nunca sentem vergonha do seu corpo, e 22 (31,6%) nunca sentiram vergonha do seu corpo.

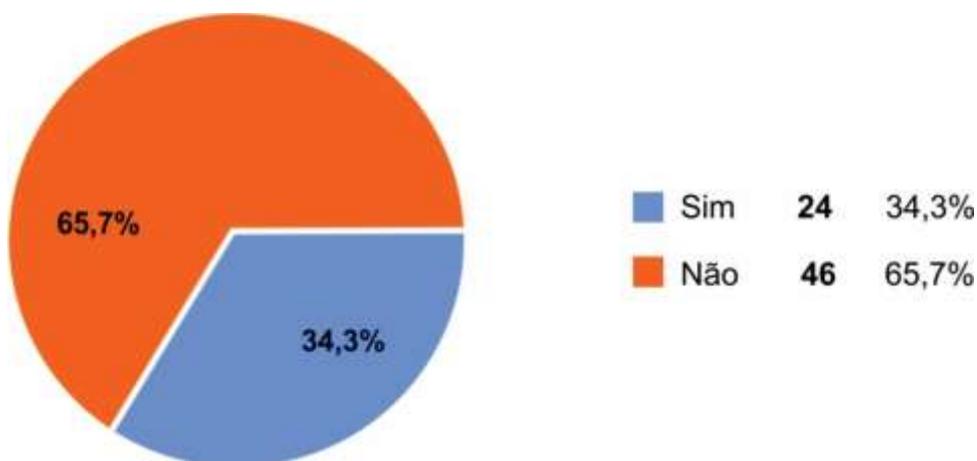
Percebe-se que 14 (19,9%) dos acadêmicos sempre ou quase sempre passam por essa situação de vergonha da sua aparência física. A vergonha é a tristeza que

acompanha uma ocorrência de reprovação do outro, que acaba se transformando em uma questão de inferioridade pela própria exposição ao pensamento alheio e, também, a severidade ao próprio pensamento, condição em que o sujeito se desdobra e se torna objeto de si próprio. Assim, a vergonha é a consciência da síntese do sujeito e do objeto (HARKOT DE LA TAILLE, 1999).

Schilder (1980) destaca que a imagem corporal é construída mentalmente, é o que significa respeitar a própria e mais intrínseca subjetividade, adotando uma certa consciência das distintas ações, e alterar o corpo em um espaço dinâmico e saudável, para que os processos emocionais, em harmonia com as sensações e percepções, edifiquem e criem a imagem corporal.

Nesse sentido, vários sentimentos são entrelaçados nessa interface da aparência corporal, em destaque, que muitas vezes, imbuídas de marcas vivenciadas, configuram uma preocupação que gera a insatisfação, restrição, a distorção da imagem do seu próprio corpo. O que pode ser observado na questão “Você já sentiu preconceito com relação ao seu corpo?”

Gráfico 5 - Já sentiu preconceito com relação ao seu corpo?



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados do gráfico 5 indicam que 24 (34,3%) dos acadêmicos já sentiram preconceito e 46 (65,7%) acadêmicos respondeu que “não” sente preconceito com relação ao corpo.

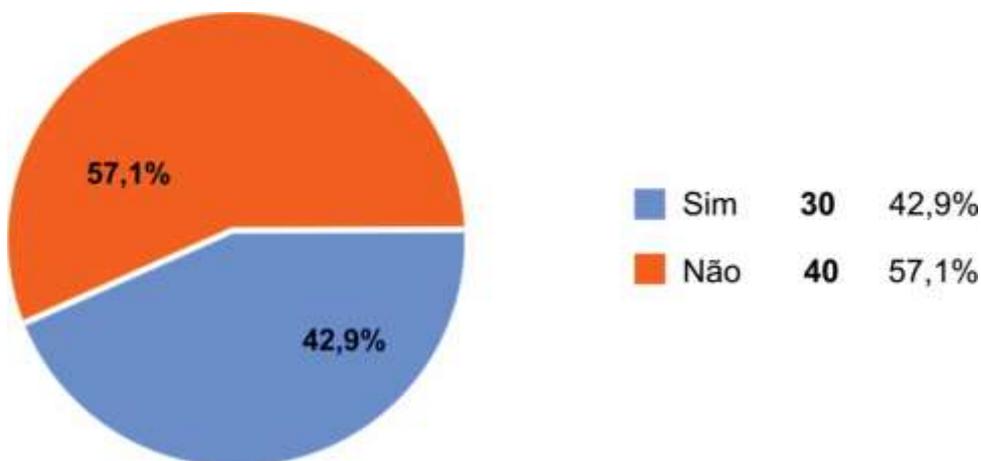
Comparando o percentual das respostas mostradas no gráfico acima, verifica-se que as respostas “não” são em menor quantidade que as respostas “sim”. Mesmo assim, não podem ser desconsideradas e desprezadas em nossa análise, pois o

preconceito constitui um mecanismo atuante, que está presente em todos os lugares individuais e coletivos, em forma de imagens, linguagens e no corpo.

O mundo social discrimina as pessoas por detalhes, pelas desarmonias assimétricas presente no corpo, detalhes que, em muitas situações, difere da aparência física considerada como regra estética. Dessa maneira, as pessoas que não se apresentam nas regras estéticas impostas pela mídia, por exemplo, ser alto ou baixo demais, ter muito ou pouco cabelo, possuir uma cicatriz saliente, tipos de nariz, olhos, orelhas e cor da pele, entre outras características que ampliam o sentimento de vergonha do próprio corpo (DAMASCENO et al., 2005), muitas vezes, são levadas a buscar a remodelação do corpo em obediência às regras de beleza padronizada pelas imagens corporais apresentadas pelos meios midiáticos.

Estudos revelam a preocupação excessiva com a estética (BOSI et al., 2008), sobre dietas (WITT; SCHNEIDER, 2011). Assim, à questão “Você faria tratamentos estéticos para melhorar a aparência de seu corpo?”, temos as seguintes respostas:

Gráfico 6 - Tratamento estéticos



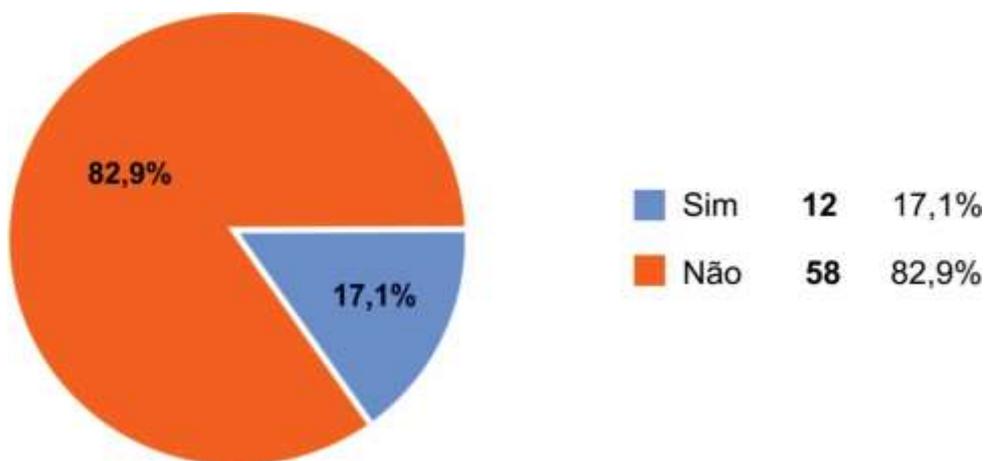
Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 6 mostra os seguintes resultados: 40 (57,1%) dos acadêmicos responderam que “não” fariam tratamento estético, enquanto 30 (42,9%) dos acadêmicos responderam “sim”, um número relativamente alto pela quantidade da amostra de 70 acadêmicos que responderam o instrumento; porém, não é de se estranhar que 42,9% dos acadêmicos fariam tratamentos estéticos em seus corpos, se os dados forem relacionados aos resultados do gráfico 2, sobre a satisfação com o corpo, em que 54 (77,1%) dos acadêmicos não se identificam como “sempre” satisfeitos com sua aparência.

A insatisfação com a imagem corporal pode levar a tratamento de ordem estética. Portanto, concordamos com Sant'Anna (2002), que afirma que a imagem do corpo se coaduna com a lógica do espetáculo, em que o olhar ganha destaque. Nesse sentido, o olhar e o ser olhado são preciosas mercadorias que devem ser muito bem vigiadas para se continuar jovem, saudável e produtor infatigável de prazer. Como refere Le Breton (2012), o corpo está preso no espelho social.

Cada vez mais as pessoas buscam tratamentos estéticos; hoje, isso não é mais exclusividade da mulher, pois 76% dos homens brasileiros preocupam-se em melhorar sua aparência (MEDEIROS, 2004), buscam procedimentos estéticos faciais e corporais com a finalidade de ficar com a pele, cabelo, unhas, enfim com a aparência e corpo perfeitos. Quando o corpo não apresenta características que despertam olhares, surge uma preocupação excessiva em remodelá-lo por meio de cirurgias. Witt e Schneider (2011) relatam que o povo que mais faz cirurgia plástica no mundo é brasileiro.

Gráfico 7 - Faria cirúrgica para melhorar à aparência?



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme mostra o gráfico 7, 12 (17,1%) dos acadêmicos responderam “sim”, que fariam cirurgia para melhorar a aparência física, enquanto 58 (82,9%) dos acadêmicos “não” fariam; observa-se um percentual relativamente baixo, se compararmos com as respostas do gráfico 2, que indica a satisfação corporal, que apresentou um índice de insatisfação de 54 (77,1%) dos acadêmicos, que disseram não estar “sempre” satisfeitos com o corpo.

Medeiros (2004) relata que 60% dos brasileiros acham essencial ter uma boa aparência física. Colaborando com Medeiros (2004), Margareth Rago retrata, em seu

artigo “Cultura do narcisismo, política e cuidado de si”, que a aparência física tornou o fenômeno do mundo líquido moderno, que se refere ao excessivo cuidado de embelezamento do corpo, “[...] seja através das práticas de ginásticas em academias e do consumo de cosméticos, seja pelas intervenções cirúrgicas que proliferam especialmente no Brasil [...] imposto pelo mercado e pela mídia” (RAGO, 2007, p. 53).

Reforçando essa ideia do culto ao corpo, Villaça, Góes e Kosovski, citados por Medeiros (2004, p. 414) expõem que existe uma

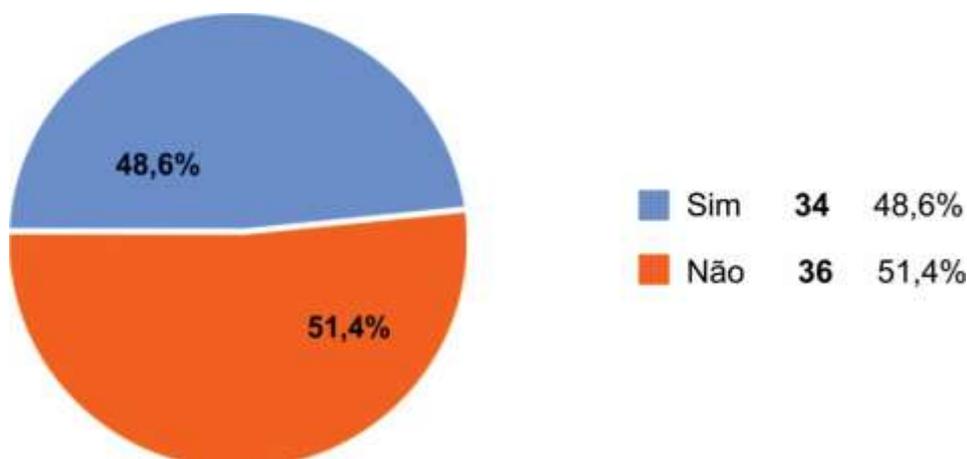
[...] multiplicação de academias, das revistas, dos spas, dos centros estéticos, das clínicas de embelezamento, dos tratamentos fisioterápicos, técnicas de ginásticas, onde a tônica é o imperativo, o que se percebe nas chamadas: “emagrecer”, “controle a boca”, “jogo pesado contra a celulite e a flacidez”, etc.

Examinando tudo que se refere aos exageros do cuidado de si, trata-se de repensar essa prática desvencilhada da obsessividade, que somos diariamente incitados a corresponder à lógica do mercado consumista difundido pelos meios de comunicação (SANT’ANNA, 2007).

De fato, a apresentação corporal de si parece valer socialmente, considerando-se a função das representações sociais construídas nos meios de comunicação, principalmente a televisiva, que expõem estrategicamente anúncios publicitários com imagens corporais de extraordinárias belezas (SANT’ANNA, 2007). Imagens de celebridades sedutoras, que, ao olhar do público, são reais, fazem as pessoas acreditar nelas, aprova-las e aceita-las como um modelo a ser seguido.

Assim demonstram os resultados do gráfico 08.

Gráfico 8 - Ter um corpo como das pessoas famosas



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, no gráfico 8, que 34 (48,6%) acadêmicos gostariam de ter um corpo como os dos famosos e ser desejado por muitos, enquanto 38 (51,7%) disseram que “não”.

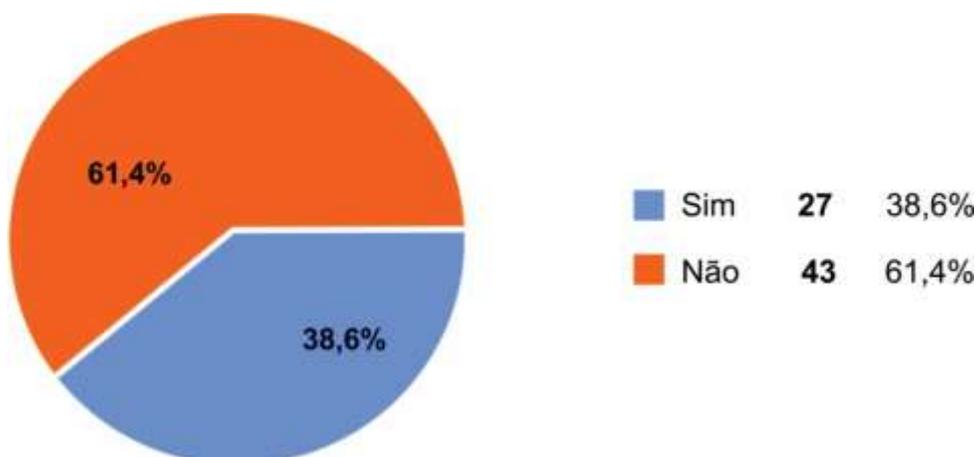
[...] “ser famoso” não significa nada mais (mas também nada menos) do que aparecer nas primeiras páginas de milhares de milhares de revistas e em milhões de telas, ser visto, notado, comentado e, portanto, presumivelmente desejado por muitos (BAUMAN, 2008, p. 21).

As respostas “sim” evidenciam o papel das imagens dos corpos difundidos pela mídia, ou seja, a superexposição de modelos corporais colabora com o estereótipo do corpo representado nas imagens das celebridades. Nesse contexto, Marta Cordeiro destaca (em seu artigo intitulado sobre “O corpo como imagem: as celebridades como modelos”) que o “[...] conjunto de representações sobre o corpo pressiona os corpos dos indivíduos a copiarem esses modelos” (CORDEIRO, 2015, p. 251).

A relevância das figuras midiáticas aceita ressaltar que o corpo, sendo uma imagem, é seduzido e modelado de acordo com outras imagens (CORDEIRO, 2015) apresentadas e representadas nos mais diversos espaços. Como Sant’Anna (2005) relata, a fascinação que o corpo musculoso de *Schwarzenegger* provocou em um grande número de pessoas.

Assim, observam-se, na mesma lógica, as respostas da questão “Você objetiva ter um corpo como das imagens de homens e mulheres atletas profissionais com corpo perfeito?”, disposta no gráfico 9.

Gráfico 9 - Corpo dos atletas profissionais



Fonte: Dados da pesquisa.

Reportando-nos à análise anterior do gráfico 8, viu-se que imagem das celebridades articulam vários domínios na sociedade e se observou que existe pouca diferença nas respostas dos acadêmicos, ou seja, as imagens do corpo dos atletas também são idolatradas e copiadas.

O corpo atlético não é algo que nasceu na contemporaneidade, “[...] ele foi marcado pelo ideal olímpico do povo grego” (NÓBREGA, 2007, p. 94).

Os resultados apresentados no gráfico 9 indicam que 43 (61,4%) acadêmicos responderam que “não” objetivam um corpo atlético, enquanto 27 (38,6%) acadêmicos responderam “sim”, que objetivam ter um corpo atlético.

Diante disso, recorremos a Corbin, Courtine e Vigarello (2011, p. 459), que ressaltam a “[...] penetração do esporte no tecido social que aviva essas imagens”. É a visibilidade da cultura muscular, que ao olhar alheio toma a plenitude da sedução, fascinação e admiração, e, por vezes e por muitas pessoas, o corpo-atlético é idolatrado e, conseqüentemente, copiado e apropriado por crianças, jovens e adultos.

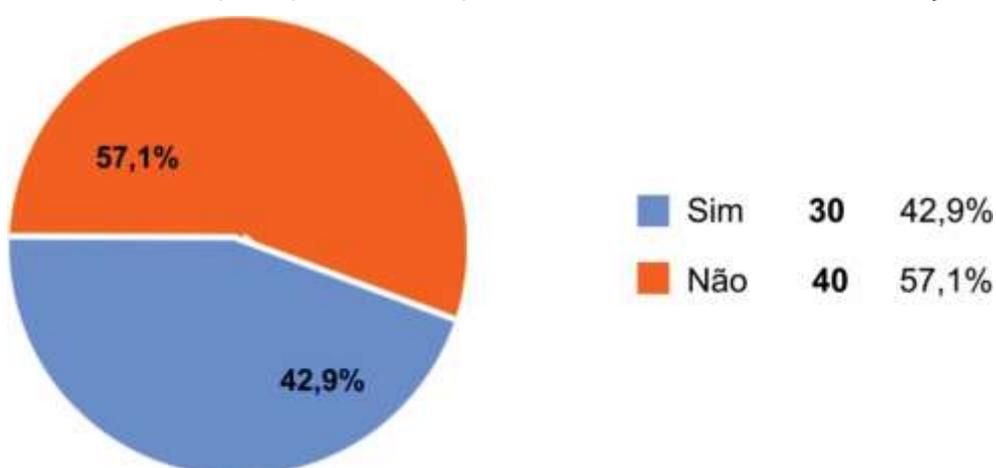
Assim, confirma-se que o esporte é “o mais poderoso veículo de comunicação [...]” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011, p. 469), fonte influente das representações, nas mais diversas modalidades esportivas. Nesse sentido, o esporte é um componente que molda e constitui modelos identificatórios de “heróis” que estipulam normas e regras corporais a serem seguidas, como a “imagem de uma nação” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011, p. 472).

Noutras palavras, não se pode esquecer que a imagem instalada no mundo esportivo, mais precisamente no futebol, em virtude da avassaladora difusão social pelos veículos midiáticos, inegavelmente triunfou pela *performance* de investimento

(CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011). Os clubes de futebol no mundo sobrevivem pelos investimentos realizados, contratam jogadores pensando na quantidade de camisas que poderão vender.

Diante da análise das duas questões anteriormente expostas nos gráficos 8 e 9, tais resultados e seus vínculos com a mídia podem ser acompanhados quando observamos as respostas à questão “Em sua opinião os corpo apresentados pelos meios midiáticos de comunicação como corpo ideal influenciam sua satisfação corporal?”, demonstradas no gráfico 10.

Gráfico 10 - Corpos apresentados pelas mídias influem em sua satisfação corporal?



Fonte: Dados da pesquisa.

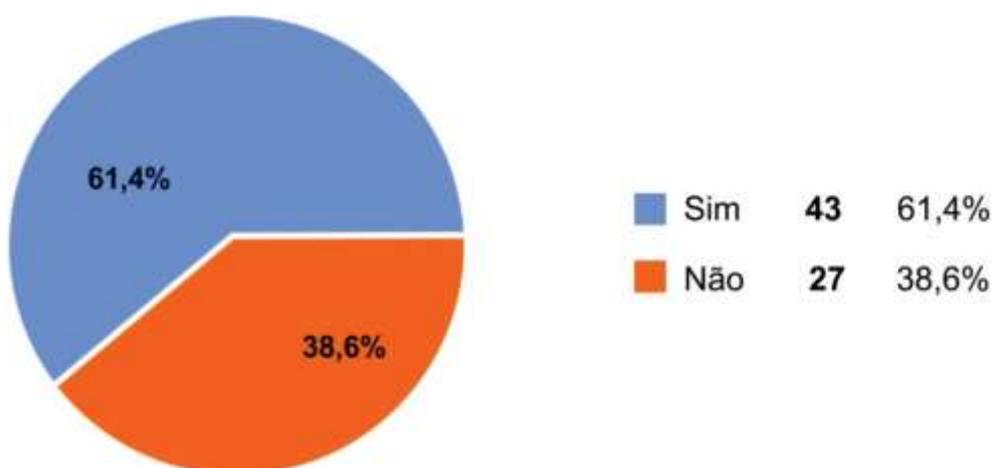
Fazendo a relação das respostas apresentadas no gráfico 10, 30 (42,9%) dos acadêmicos relatam que a mídia influi a satisfação corporal, enquanto 40 (57,1%) dos acadêmicos responderam que a mídia “não” influi a satisfação corporal. Esses resultados identificam que a influência da mídia não é uma tendência atual; esses discursos de representações sociais foram estimulados a partir “[...] do advento da fotografia, aliada, posteriormente, à massificação do retrato e à generalização dos espelhos” (SANT’ANNA, 2007, p. 76).

Hoje, a influência midiática sobre a imagem corporal esgarça os limites do conhecimento da experiência humana; conhecer o corpo tornou uma tarefa incerta. O corpo tornou-se o paradigma das últimas décadas; ele, o corpo, está em constante mutação, “[...] padece e reina como nunca ganhou força, juntamente com uma avalanche de receitas, difundidas diariamente pela televisão, destinadas a tratar e a modificar o estado físico de milhares de pessoas” (SANT’ANNA, 2007, p. 67).

Na sociedade, a eficácia simbólica de corpos belos, traduzidos pela cultura midiática, provoca uma compulsão na busca da anatomia ideal; como afirmam Witt e Schneider (2011, p. 3910), o corpo magro é fonte de “[...] sucesso, controle aceitação e felicidade”.

Pensando em corpo e sucesso, apresentou-se aos acadêmicos a seguinte questão: “Você acredita que aparência do corpo contribui para alcançar sucesso?”

Gráfico 11 - Boa aparência contribui para alcançar sucesso?



Fonte: Dados da pesquisa.

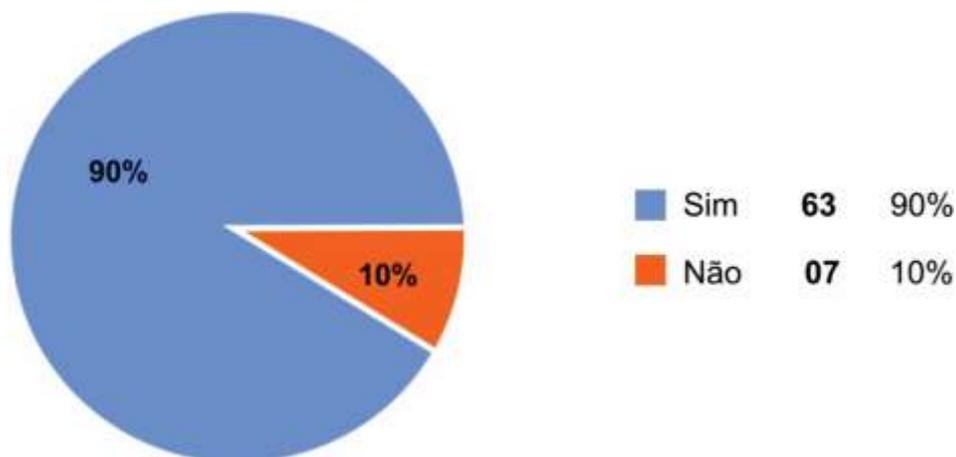
De fato, os resultados surpreenderam, pois 43 (61,4%) acadêmicos responderam que “sim”, enquanto 27 (38,6%) dos acadêmicos disseram “não”. Nessa perspectiva, observa-se um percentual alargado de acadêmicos que responderam que a aparência física é responsável pelo “sucesso”, o que caracteriza a fala de Witt e Schneider (2011): as propagandas, principalmente as estampadas nas capas das revistas, permitem conferir as imagens, a ilusão de bem-estar, com possibilidades de projeção e sucesso. Assim, “um corpo lançado na mídia, sobretudo na mídia especializada em famosos, é considerado um produto venal” (GARCIA, 2005, p. 72).

Essa citação de Garcia remete ao cerne do problema das representações; as pessoas querem apresentar um visual corporal, de preferência jovem, em uma sociedade em que prevalece a regra do ver e ser visto (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007).

Assim, homens e mulheres se apropriam de *performances* vestimentárias estilizantes do corpo, que marcam o poder social (VILLAÇA; GÓES, 1998). Neste sentido, o padrão imputado pela mídia explora e supervaloriza a imagem do corpo, o vestuário é uma regra para estar atualizado com os estilos atuais da moda (GARCIA, 2005).

A estilização do corpo pelas vestimentas foi confirmada na questão “Você acha que as roupas contribuem para melhorar a aparência?”

Gráfico 12 - As roupas contribuem para melhorar a aparência?



Fonte: Dados da pesquisa.

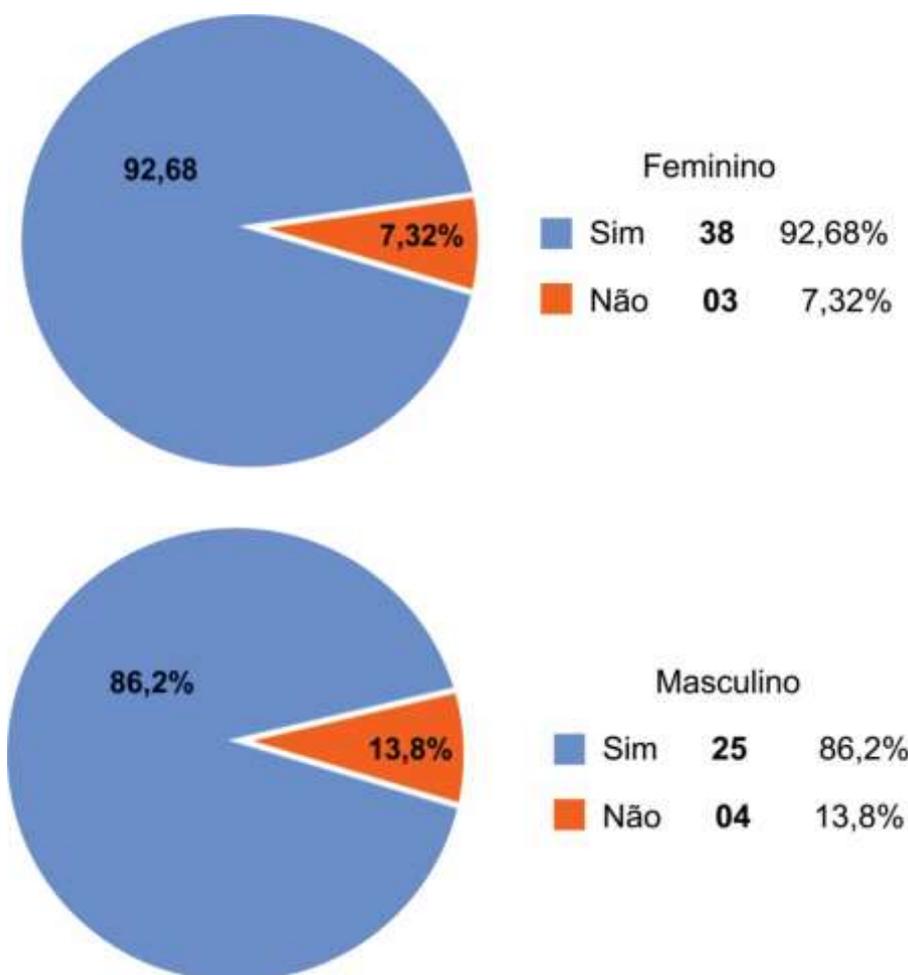
É interessante observar, nos resultados, que somente 7 (10%) dos acadêmicos “não” consideram as roupas importantes à aparência física, enquanto a maioria, 63 (90%) dos acadêmicos, respondeu “sim”, que as roupas contribuem para melhorar a aparência do corpo, fato que traz à tona uma das hipóteses da pesquisa.

Como bem lembra Garcia (2005), a representação da moda avança o contexto das estruturas sociais e culturais, pois existe uma obrigação “[...] de (des)construir as noções aceitas socialmente como etiqueta do universo da moda para o corpo ‘perfeito’” (GARCIA, 2005, p. 74).

Essa pergunta referente ao gráfico 12 foi desmembrada, com os resultados masculino e feminino separados, uma vez que a questão das roupas no dia a dia de minhas aulas é motivo de preocupação. As mulheres não gostam do uniforme. O uniforme é padronizado, exigência da Faculdade, e é obrigatório para as aulas práticas. Foi confeccionado com um tecido que não fixa ao corpo (aperta), assim elas acham que o uniforme tira a sensualidade do corpo, por que gostam de roupas justas e que estão na moda. Reclamam o tempo todo e procuram de uma forma ou de outra burlar a regra, dando desculpas para não usar o uniforme, rasgou, está molhado, esqueceu em casa, não deu tempo de pegar entre outros.

Os resultados separados por sexo quanto às respostas das mulheres confirmaram as preocupações com a aparência. Com relação ao sexo masculino, os resultados foram uma surpresa.

Gráfico 13 - As roupas na visão das mulheres e dos homens



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme afirma Medeiros (2004), a beleza não é mais coisa de mulher, o homem brasileiro já adquiriu também esta aspiração pela aparência corporal; com relação ao grupo masculino, os resultados são semelhantes aos do feminino, 25 (86,2) dos acadêmicos responderam “sim”, as roupas contribuem para uma boa aparência, enquanto 4 (13,8%) dos acadêmicos responderam “não”.

Diante dos resultados, Witt e Schneider (2011) argumenta que os meios de comunicação encarregam-se de criar desejos e reforçar a imagem, padronizando os corpos pelas vestimentas. Já Garcia (2005) relata que a moda impressiona o público, o tecido e seu (re)corte destacam a exuberância do corpo, aliados à indústria que acelera o mercado do capital, que (re)configura a imagem do corpo perfeito. Soares (2011) completa que não é o corpo que molda a roupa, é a roupa que molda o corpo.

O corpo, em particular, não cessa de ser coagido pelas formas simbólicas, um poder (in)visível que serve para estabelecer e sustentar relações de dominação:

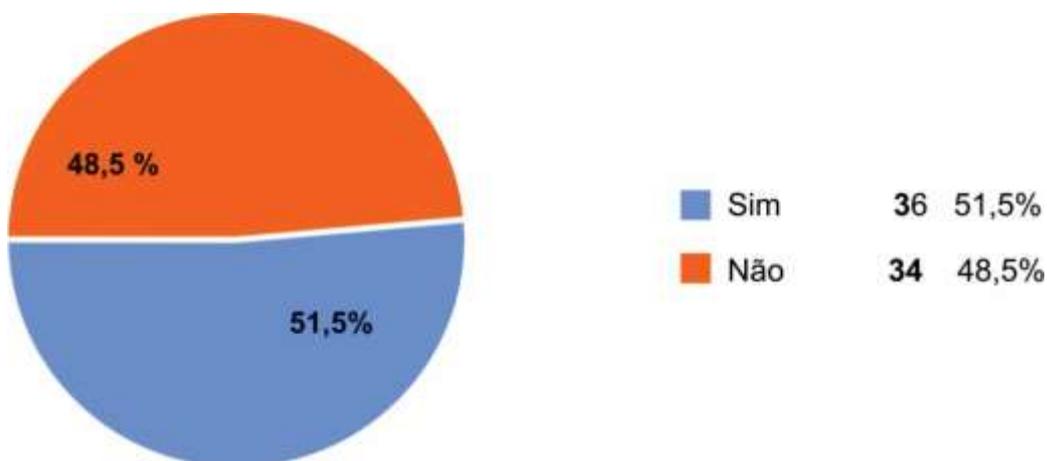
estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação (THOMPSON, 2011).

Soares (2007) destaca um aspecto importante: a criação e recomendação de roupas específicas para as práticas esportivas, fato associado à ideia da *performance*, estética e beleza pelo que se veste. Tendo em vista essas características, as roupas transformaram-se em um elemento do consumo e, sobretudo, em modismo na Educação Física.

A Educação Física poderia contribuir com a aquisição do conhecimento para promover a reversão da (des)construção da atual situação do corpo, ou seja, tomar consciência na perspectiva do próprio corpo, a viver o corpo corporalmente, e não em ensinar a usar o corpo ou ocupar este corpo.

Nota-se, aqui, que as respostas apresentadas no gráfico 14, em relação à questão “Na sua opinião, o professor de Educação Física precisa ter um corpo definido?”, mostram uma concepção de corpo a serviço do mercado do consumo, em uma sociedade que cultiva a cultura da imagem corporal.

Gráfico 14 - Professor de Educação Física precisa ter um corpo definido?



Fonte: Dados da pesquisa.

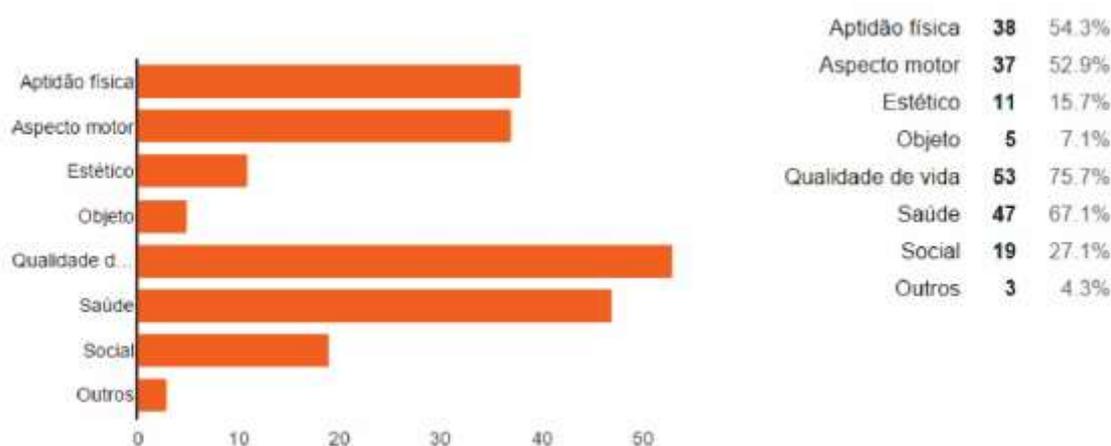
As respostas traduzem essa cultura da aparência física; assim verificou-se que 36 (51,5%) disseram que “sim”, o professor precisa ter um corpo definido, enquanto 34 (48,5%) responderam “não” precisa.

Os contornos de um corpo bonito revelam insígnias de uma nova ordem que se instaurou e que ganha evidência, ainda mais neste século: corpos fortes, torneados, magros e perfeitos (WITT; SCHNEIDER, 2011).

A noção de corpo forte, magro e perfeito é sustentada especialmente pelo intenso discurso midiático, que, em última instância, influencia condutas e, de modo óbvio, os corpos dos próprios professores de educação física e os daqueles com os quais interagem.

Diante do exposto, pode-se observar os resultados da questão “Na sua opinião, como as disciplinas do curso de Educação Física lidam com o corpo?”

Gráfico 15 - Na sua opinião, como as disciplinas do curso de Educação Física lidam com o corpo?



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados neste gráfico mostram como as disciplinas do curso de Educação Física concebem o corpo na visão dos acadêmicos; nota-se um percentual elevado nas respostas relacionadas a “qualidade de vida”, “saúde”, “aptidão física” e “aspecto motor”. Nessa direção, sobre esses aspectos, a Educação Física caminha no sentido retórico, presente na história da área, como uma educação corporal disciplinadora dos modelos (higiênicos, militares, esportivos) (SOARES, 2001) e que traduziam a “biologização” e “psicopedagogização” da Educação Física (BETTI, 2013, p. 33), assunto já discutido na primeira seção dessa pesquisa.

De alguma forma, como cita Arroyo (2000, p. 72),

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

Sendo assim, a formação profissional compõe uma adequada composição de saberes, em que as questões socioculturais devem ser amplamente debatidas (DAOLIO, 2004).

A Educação Física não pode ser uma simples oferta de práticas corporais apontando o alcance de objetivos comportamentais inspirado na pedagogia tecnicista; ela implica em um conhecimento formativo que concretiza, com certa excelência, a forma de (re)presentar a realidade e as configurações de mundo (NEIRA; NUNES, 2008).

De maneira geral, foi possível perceber que a mídia exerce influência sobre as representações de corpo que os alunos de graduação estudados possuem. Tal descoberta tem importância devido à tendência de essas representações serem transmitidas aos alunos da educação básica por meio das práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa começou relatando a trajetória longa e sinuosa da Educação Física no Brasil. Por esse caminho foi possível perceber as diversas representações do corpo que corresponderam e correspondem a várias abordagens teóricas a respeito dos objetivos dessa disciplina no currículo escolar. Nesse sentido, a ideia de corpo foi objeto de refinamento e transformação, ou seja, ele foi controlado, moldado e constituído por diversos mecanismos baseados em princípios, higiênicos, militares, esportivos e mais recentemente estéticos e de saúde, na perspectiva da sociedade de consumo.

A importância do corpo evidencia-se pela constante necessidade de dominá-lo, de uma forma ou de outra. Assim, a dominação política teve sempre como um dos alvos o corpo. Ao longo da história, legisladores e ideólogos mantiveram o corpo sob a mira do poder que estipula regras de submissão e obediência que devem garantir uma determinada ordem.

A partir das décadas de 1970 e 1980, alguns estudiosos da Educação Física escolar, na intenção de romper com as amarras criadas pelas perspectivas hegemônicas instaladas na área, propuseram novas abordagens teórico-pedagógicas no centro de suas concepções. Objetivava-se encarar o corpo em suas diversas dimensões, inclusive a social, sem a fragmentação característica das tendências anteriores. Apesar dessas tentativas, houve pouco progresso efetivo no contexto da escola.

Provavelmente, as forças determinantes da modernidade líquida tenham dificultado a difusão de práticas pedagógicas críticas no ambiente escolar. Sabendo que a vida social é impregnada por representações, e que elas alicerçam a ordem social tanto quanto as estruturas econômicas, podemos afirmar que, na modernidade líquida, as construções simbólicas a respeito do corpo recebem grande influência da mídia, que transforma a maneira coletiva de ver e viver o corpo.

Uma educação do corpo em sua integralidade, na Educação Física escolar, não foi ainda efetivada. Em geral, o corpo continua a ser visto como sendo a parte menos importante do homem. Mesmo que, contraditoriamente, o corpo aparece constantemente na mídia. Essa contradição origina-se do fato de o corpo apresentado pela mídia não ser o corpo real, mas um corpo imaginário, criado a partir de outros interesses que não aqueles vinculados à plena cidadania. As práticas pedagógicas

deveriam ter como objetivo a educação do corpo que o compreendesse como uma unidade. Vive-se na sociedade líquida, em busca da (re)construção do corpo, desejo que é alimentado pelas imagens difundidas pela mídia e que ditam as regras de como se mostrar, se vestir, de ter sucesso e de seguir os famosos, as celebridades e os atletas.

Verificamos, nessa pesquisa, que se confirma o pressuposto inicial de que a mídia possui forte influência sobre as representações sociais com relação à imagem corporal dos acadêmicos. Foi possível perceber a valorização da beleza, de ser magro e de ter sucesso, comportamento expresso pela admiração em relação à aparência dos famosos, principalmente no aspecto do vestuário. Portanto, conclui-se que à Educação Física cabe um olhar mais apurado, um comprometimento maior com a educação integral do corpo. O papel dessa disciplina no currículo escolar deve ser pensado, pois é por meio dela que, necessariamente, se deveria compreender as formas de representações do corpo. Isso feito, a grande contribuição da Educação Física para a formação dos sujeitos na sociedade seria a humanização e a socialização do homem frente às determinações midiáticas.

A dimensão pedagógica do trabalho docente dos professores de Educação Física acerca do corpo deve ir muito além da realização e repetição de exercícios físicos em prol da qualidade de vida, que reduz o corpo à esfera biológica. Também devem superar a perspectiva puramente esportiva e competitiva ou, ainda, devem evitar aulas que priorizam apenas os movimentos que agradem aos alunos.

Prioritariamente, as aulas de Educação Física devem ser significativas e contextualizadas. A ação pedagógica deve valorizar as práticas sociais vinculadas ao corpo e se definem a partir do conhecimento histórico, social, cultural, estético e político. O que se espera da Educação Física escolar é que não negue o corpo, anulando suas potencialidades. A educação do corpo, seja na escola ou na universidade, deve promover e estabelecer a formação da corporeidade, uma compreensão das atitudes como um complexo de sensibilidades que não restringem o corpo a padrões estéticos, à visível onda do corpo banalizado e determinado pelo modelo midiático. Pressupomos que, a partir de uma contextualização reflexiva sobre os estereótipos que marcam a aparência corporal dos sujeitos, eles possam refletir sobre suas ações e comportamentos, de modo que não se deixem impregnar completamente pelo discurso in(visível) imposto pela mídia, de que o corpo perfeito

para os homens é o musculoso, para as mulheres é o corpo magro e para ambos o corpo deve estar bem vestido.

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, Laerthe Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v10n3/a05v10n3.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção da concepção e prática da Educação Básica Universal (Minicurso). **Reunião anual da ANPED** (notas), Caxambu, n. 23, 2000.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&PagFis=6670&Pesq=varonil>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BARNARD, Henry. **National education in Europe**. New York: Charles B. Norton, 1854. Disponível em: <<https://archive.org/stream/nationaleducatio00barn#page/n1/mode/2up>>. Acesso em 03 jan. 2016.

BARROS, Daniela Dias. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **Hist. cienc. saude-Manguinhos** [online], v.12, n. 2, p. 547-554, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n2/19.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar**. Ensino e pesquisa-ação. 2. ed. Ijuí: Unijí. 2013.

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas: Papyrus, 2012.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; LUIZ, Ronir Raggio; UCHIMURA, Kátia Yumi; OLIVEIRA, Fátima Palha de. Comportamento alimentar e imagem corporal entre estudantes de educação física. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, n. 57, n. 1, p. 28-33, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v57n1/v57n1a06.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DOU, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2 dez. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 2 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANTARINO FILHO, Mário Riberio. **Educação física no estado novo: história e doutrina**. 1982. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1982.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 19, n. 1, p. 20-33, set. 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; 2009.

CASTRO, Antônio Paulo André de; DAMASCENO, Vinicius de Oliveira; MIRANDA, Josiane Aparecida de; LIMA, Jorge Roberto Perrou de; VIANNA, Jeferson Macedo . Fossilhuetas para avaliação da imagem corporal de fisiculturistas. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte** [online], v. 17, n. 4, p. 250-253, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbme/v17n4/v17n4a07.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Corpo, escola, biopolítica e arte como resistência. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 6, n. 11, p. 79-88, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/download/2505/1879>>. Acesso em: 2 out. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONTI, Maria Aparecida; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. Estudo de validação e reprodutibilidade de uma escala de silhueta para adolescentes. **Psicologia em Estudo** [online], v. 14, n. 4, p. 699-706, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n4/v14n4a10.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

CORDÁS, Taki Athanássios; CASTILHO, Simone Mancini. Imagem corporal nos transtornos alimentares: instrumento de avaliação: Body Shape Questionnaire. **Psiquiatria Biológica**, v. 2, n 1, p. 17-21, 1994.

CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo**. As mutações do Olhar: O Século XX. v. 3. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORDEIRO, Marta. **O corpo como imagem**: as celebridades como modelo. V Domínios da imagem. Londrina, v. 9, n. 17, p. 237-256, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2015/wp-content/uploads/6.-G%C3%80NERO-Anais-do-V-ENEIMAGEM-II-EIEIMAGEM-Vol.-6.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

COURTINE, Jean-Jacques. Os stakhanovistas do narcisismo. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 81-114.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. História da Educação Física no Brasil: reflexões a partir do Colégio Pedro Segundo. **EFDeportes.com** [Revista Digital], Buenos Aires, año 13, n. 123, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-influencia-das-ideias-pedagogicas-nas-abordagens-da-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 3 out. 2015.

DAMASCENO, Vinicius Oliveira; LIMA, Jorge Roberto Perrout; VIANNA, Jeferson Macedo; VIANNA, Viviane Ribeiro Ávila; NOVAES, Jefferson Silva. Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 11, n. 3, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbme/v11n3/a06v11n3.pdf>. Acesso em: 2 set. 2015.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005 (Educação Física no Ensino Superior).

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 2004.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ESPAÑA, Danilo. Tecnologia e Humanidade. EXAME.COM. São Paulo: Abril, 13 jan. 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/o-que-te-motiva/2014/01/13/tecnologia-e-humanidade/>>. Acesso em: 22 set. 2015.

FERREIRA NETO, Amarílio. Pesquisa Histórica na Educação Física brasileira. In: _____ (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória: UFES, 1996. p. 5-32.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991. (Novas Buscas em Educação, v. 40).

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, Clara Maria Silveira Monteiro de; LIMA, Ricardo Bezerra Torres; COSTA, António Silva; LUCENA FILHO, Ademar. O padrão de beleza corporal sobre o corpo feminino mediante o IMC. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 389-404, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n3/a10v24n3.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

GARCIA, Wilton. **Corpo, mídia e representação: estudos contemporâneos**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O corpo: Filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Ivan Marcelo; PICH, Santiago; VAZ, Alexandre Fernandes. Sobre algumas vicissitudes da noção de saúde na sociedade dos consumidores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 137-151, maio 2006.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 8. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GONCALVES, Daniel Infante Ferreira. Pesquisas de marketing pela internet: as percepções sob a ótica dos entrevistados. **RAM**, Revista de Administração Mackenzie [online], v. 9, n. 7, p. 70-88, nov./dez. 2008. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/download/201/201>>. Acesso em: 2 out. 2015.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Controle do Peso Corporal**: Composição Corporal Atividade Física e Nutrição. Londrina: Midiograf, 1996.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. 1999. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LE BRETON, David. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **O triunfo do corpo**: polêmicas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 15-32.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-131, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

MARINHO, Ernandes Reis. As relações de poder segundo Michel Foucault. **E-Revista Facitec**, v. 2, n. 2, art. 2, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/7/7>>. Acesso em: 30 out. 2015.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Brasil Editora, 198-.

MARQUES, Fernanda de Azevedo; LEGAL, Eduardo José; HOFELMANN, Doroteia Aparecida. Insatisfação corporal e transtornos mentais comuns em adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 30, n. 4, p. 553-561, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822012000400014>>. Acesso em: 07 out. 2015.

MATTOS, Rafael da Silva. Sou Gordo, sou anormal? **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 153-173, jul./dez. 2007.

MEDEIROS, Marília Salles Falci. Imagens, percepções e significados do corpo nas classes populares. **Sociedade e Estado** [online], v. 19, n. 2, p. 409-439, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v19n2/v19n2a10.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física Cuida do Corpo... e “Mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Cristiane; ANJOS, Luiz Antonio dos; MARINHO, Sandra Mara Silva de Azevedo. Construção, adaptação e validação de escalas de silhuetas para autoavaliação do estado nutricional: uma revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 28, n. 1, p. 7-20, 2012. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csp/v28n1/02.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2015

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação Física. Corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a Educação e para a pesquisa. In: De Marco, Ademir. (Org.) **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas: Papirus, 2006.

MORITZ, E. K.; NEZIROGLU, F.A.; YARYURA-TOBIAS, J. A. Transtorno do Corpo Dismórfico. In: RANGÉ, Bernard. **Psicoterapia Comportamental e Cognitiva de Transtornos Psiquiátricos**. Campinas: Psy, 1998.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal: Crítica e Alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Epistemologias do corpo. A filosofia e a arte como atos de significação. In: SOARES, Carmen Lucia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**. Ciências Humanas e Educação. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 81-99.

NUNES, Cesar Aparecido. Dialética da Sexualidade e Educação Sexual no Brasil. **Revista Linhas** [online], v. 7, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1329/1138>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: Prograd/UNESP; Santa Clara, 2005. p. 61-74.

PASSOS, Michelle Delboni dos; GUGELMIN, Sílvia Ângela; CASTRO, Inês Rugani Ribeiro de; CARVALHO, Maria Claudia da Veiga Soares. Representações sociais do corpo: um estudo com adolescentes do Município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 29, n. 12, p. 2383-2393, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v29n12/v29n12a04.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

POOR LAW COMMISSIONERS. **Report to the Secretary of State for the Home Department from the Poor Law Commissioners on the Training of Pauper Children**. London: W. Clowes and Sons, 1841. Disponível em: <<https://archive.org/stream/reporttosecreta00commgoog#page/n8/mode/2up>>. Acesso em 03 jan. 2016.

RAGO, Margareth. Cultura do narcisismo, política e cuidado de si. In: SOARES, Carmen Lucia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 49-65.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RUSSO, Renata. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção Espírito Santo de Pinhal**, v. 5, n. 6, p. 80-90, 2005. Disponível em: <<http://files.belezainstituida.webnode.com.br/200000032-93fd8947c9/Imagem%20corporal.pdf>>. Acesso em: 04 de out. 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2008.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo; ORLANDI, Luiz Lacerda (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP & A., 2002. p. 99-110.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Horizontes do corpo. In: BUENO, Maria Lúcia; CASTRO, Ana Lúcia (Org.). **Corpo, território da cultura**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 119-134.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Uma história do corpo. In: SOARES, Carmen Lucia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 67-80.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. Trad. Rosanne Wertman. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SECCHI, Kenny; CAMARGO, Brígido Vizeu; BERTOLDO, Raquel Bohn. Percepção da imagem corporal e representações sociais do corpo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online], v. 25, n. 2, p. 229-236, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a11v25n2.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2015.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Madrid: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

SERRANO, Justymara Fernanda dos Santos. **Capital cultural herdado e sua influência na pesquisa científica dos usuários da Universidade Norte do Paraná – Unidade Piza, entre os meses de outubro a dezembro de 2014**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lucia. **Imagens da Educação do Corpo: estudos a partir da ginástica francesa no Século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOARES, Carmen Lucia. **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO Tarcísio Mauro. A educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. **Presença Pedagógica**, v. 5, p. 47-55, 1999.

TABORDA DE OLIVEIRA Marcus Aurélio de. História do corpo. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. São Paulo: Autores associados, 2007. p. 67-80.

TANI, Go. **Comportamento motor: Aprendizagem e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARTUCE, Terezinha de Jesus Afonso. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE, 2006.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**. Uma teoria social da mídia. Tradução Leonardo Avritzer. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

THOMPSON, Marjorie A.; GRAY, James J. Development and validation of a new body-image assessment scale. **Journal of Personality Assessment**, v. 64, n. 2, p. 258-269, 1995.

UK. United Kingdom. Parliament. *Poor Law Reform*, May 9th, 1834. Disponível em: <<http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/19thcentury/overview/poorlaw/>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

WITT, Juliana da Silveira Gonçalves Zanini; SCHNEIDER, Aline Petter. Nutrição Estética: valorização do corpo e da beleza através do cuidado nutricional. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 16, n. 9, p. 3909-3916, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v16n9/a27v16n9.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário da pesquisa no motor de busca Google.

PESQUISA - CORPO E CULTURA MIDÍÁTICA

Eu Marlene Vitoria Biscaro estudante do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, orientada do Professor Dr. Fábio Luiz da Silva, da Universidade Norte do Paraná, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o CORPO E CULTURA MIDÍÁTICA: Fronteiras (in) visíveis à Prática Pedagógica da Educação Física.

Peço sua participação na pesquisa cuja coleta de dados, inclui o questionário abaixo.

Para sua participação nesta pesquisa, fica garantido que:

(I) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;

(II) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas;

(III) os dados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;

(IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas.

Caso concorde em participar voluntariamente desta pesquisa e permita a utilização dos dados referidos, peço para responder as questões com toda sinceridade e no final marcar linha 1 e enviar formulário.

*Obrigatório

1. Questão 01 Qual o seu nome. *

Escreva seu nome completo.

2. Questão 02 Seu sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Opção 4
- Opção 5
- Opção 6
- Opção 7
- Opção 8
- Opção 9
- Opção 10

3. Questão 03 Qual o período que você cursa? *

Marcar apenas uma oval.

- 2º Período
- 4º Período
- 6º Período

4. **Questão 04** Você está satisfeito(a) com seu corpo? *

Escolha uma alternativa
 Marcar apenas uma oval.

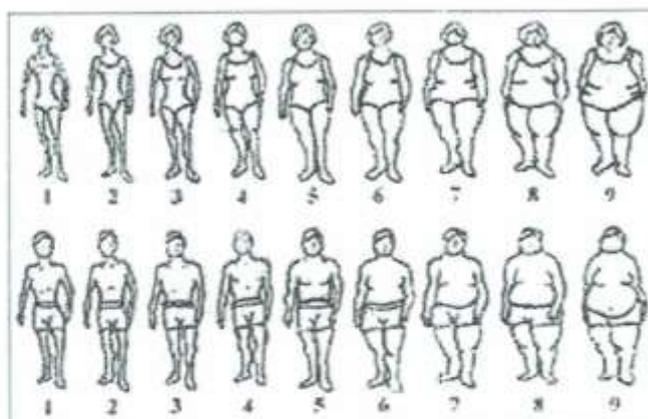
- Sempre
 Quase sempre
 Quase nunca
 Nunca

5. **Questão 05** De acordo com o conjunto de silhuetas abaixo, escolha a que representa melhor seu corpo. *

A imagem da silhueta está abaixo das opções. Escolha uma única opção.
 Marque todas que se aplicam.

- Opção 1
 Opção 2
 Opção 3
 Opção 4
 Opção 5
 Opção 6
 Opção 7
 Opção 8
 Opção 9

Escala de Silhueta de Stunbard



6. **Questão 06** Quando você pensa em seu corpo, quais as duas primeiras palavras que vêm na sua cabeça? *

Escreva somente duas palavras.

7. **Questão 07** Você já teve vergonha do seu corpo? *

Escolha apenas uma resposta

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Quase sempre
- Quase nunca
- Nunca

8. **Questão 08** Você gostaria de ter um corpo como os de homens e mulheres famosos que aparecem na TV, cinema e revistas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

9. **Questão 09** Para você o ideal é ter um corpo magro? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. **Questão 10** Imagens de homens e mulheres magros te atrai? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

11. **Questão 11** Você faria tratamentos estéticos para melhorar a aparência do seu corpo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. **Questão 12** Você faz atividade física para melhorar a aparência física? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. **Questão 13** Você objetiva ter um corpo como das imagens de homens e mulheres atletas profissionais com corpo perfeito? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. **Questão 14** Você faria cirurgias para melhorar sua aparência corporal? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

15. **Questão 15** Você acha que as roupas contribuem para melhorar a aparência corporal? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

16. **Questão 16** Você acredita que aparência do corpo contribui para alcançar sucesso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

17. **Questão 17** Você já sentiu preconceito com relação ao seu corpo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

18. **Questão 18** Em sua opinião, os corpos apresentados pelos meios de comunicação como corpo ideal influenciam sua satisfação corporal? *

Justifique sua resposta na questão 18.1

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

19. **Questão 18.1** Justifique sua resposta sobre a questão 18: Em sua opinião, os corpos apresentados pelos meios de comunicação como corpo ideal influenciam sua satisfação corporal? *

Descreva sua opinião sobre a sua resposta sim ou não.

20. **Questão 19** Na sua opinião o professor (a) de Educação Física precisa ter um corpo definido? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. **Questão 20** Na sua opinião como as disciplinas do curso de Educação Física lida com o corpo. *

Marque todas que se aplicam.

- Aptidão física
- Aspecto motor
- Estético
- Objeto
- Qualidade de vida
- Saúde
- Social
- Outro: _____

22. *Marcar apenas uma oval por linha.*

	Coluna 1
Linha 1	<input type="radio"/>

Apêndice B – Termo para Direção da Faculdade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Norte do Paraná

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

Pesquisadora: Marlene Vitoria Biscaro

Instrumento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a):

Como estudante do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, orientado pelo Professor Dr. Fábio Luiz da Silva, da Universidade Norte do Paraná, pretendo realizar coleta de dados com os alunos do curso de Educação Física – Licenciatura. Meu interesse particular é: Compreender as representações de corpo que alunos do curso possuem.

Para isso, peço sua autorização para aplicar a pesquisa, cuja coleta de dados, inclui um questionário com 20 perguntas desenvolvido através de formulário disponível no Google Docs.

Para a participação do aluno nesta pesquisa, fica garantido que:

(I) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;

(II) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas;

(III) os dados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;

(IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por telefone, correio eletrônico ou presencialmente, conforme dados de contato abaixo.

Caso concorde em autorizar esta pesquisa e permitir a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Marlene Vitoria Biscaro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias
Telefone: (43) 91070232
Email: mavibijogos@gmail.com

Profº Dr. Fábio Luiz da Silva

Professor do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias
Londrina – PR
Centro de Pesquisa UNOPAR
Email: pesquisa@unopar.br

Eu, _____
[nome por extenso], estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo que os alunos do curso de Educação Física – Licenciatura da Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco participe da pesquisa proposta, de livre e espontânea vontade.

Cornélio Procópio, 02 de setembro de 2015.

ASSINATURA

Apêndice C – Termo para alunos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Universidade Norte do Paraná**

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

Pesquisadora: Marlene Vitoria Biscaro

Instrumento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Alunos:

Como estudante do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, orientado pelo Professor Dr. Fábio Luiz da Silva, da Universidade Norte do Paraná, pretendo realizar coleta de dados com os alunos do curso de Educação Física – Licenciatura. Meu interesse particular é: Compreender as representações de corpo que alunos do curso possuem.

Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja coleta de dados, inclui (a) um questionário com 20 perguntas desenvolvido através de formulário disponível no Google Docs.

Para sua participação nesta pesquisa, fica garantido que:

(I) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;

(II) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas;

(III) os dados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;

(IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por telefone, correio eletrônico ou presencialmente, conforme dados de contato abaixo.

Caso concorde em participar voluntariamente desta pesquisa e permita a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Marlene Vitoria Biscaro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias
Telefone: (43) 91070232
Email: mavibijogos@gmail.com

Profº Dr. Fábio Luiz da Silva

Professor do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias
Londrina – PR
Centro de Pesquisa UNOPAR
Email: pesquisa@unopar.br

Eu, _____
[nome por extenso], estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa aqui esclarecida.