

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

CARLOS EDUARDO LAURENTINO BRANCHER

**A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO
REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ E A REIFICAÇÃO DO
CORPO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA**

GUARAPUAVA
2022

CARLOS EDUARDO LAURENTINO BRANCHER

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ E A REIFICAÇÃO DO CORPO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação Brasileira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Neuvald.

GUARAPUAVA
2022

**Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro**

B816e

Brancher, Carlos Eduardo Laurentino

A educação física para o ensino médio no âmbito do referencial curricular do Paraná e a reificação do corpo: uma análise na perspectiva da teoria crítica / Carlos Eduardo Laurentino Brancher. -- Guarapuava, 2022. xi, 142 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2022.

Orientadora: Luciane Neuvald

Banca Examinadora: Carlos Herold Junior, Alessandro de Melo

Bibliografia

1. Educação. 2. Referencial curricular. 3. Ensino médio. 4. Teoria crítica. 5. Corpo. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação

CDD 372

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE APROVAÇÃO

CARLOS EDUARDO LAURENTINO BRANCHER

**“A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO
REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ E A REIFICAÇÃO DO CORPO:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA”**

Dissertação aprovada em 25/04/2022, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Luciane Neuvald
UNICENTRO – PRESIDENTE



Prof. Dr. Carlos Herold Junior
UEM – MEMBRO TITULAR



Prof. Dr. Alessandro de Melo
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

GUARAPUAVA
2022

Dedico este trabalho a minha amada esposa Angela e minha adorável filha Manuela, fontes de inspiração e compreensão nas horas de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus por abrir meus olhos para a indiferença e desigualdade enraizada no Brasil e no mundo, consequência de um sistema econômico instituído por ancestrais e com a ajuda da igreja, fundamentado em interesses de homens, mas não de Deus.

A minha esposa Angela pela compreensão, incentivo e parceria mesmo a tantos momentos de qualidade sacrificados em estudos, viagens, aulas e prorrogações de prazo nos três anos mais intensos do nosso casamento.

A minha filha que com seu simples olhar e sorriso, me inspirou a escrever e foi compreensiva em minhas ausências nas leituras, brincadeiras, pinturas, bagunças e passeios no parque.

A minha orientadora, professora Luciane Neuvald por toda a dedicação, zelo, perfeição e compreensão com que me orientou nesses quase três anos. O que seria de mim sem toda a sua ajuda? Uma fonte de inspiração e inteligência, és um exemplo. Obrigado pelas aulas, pelas orientações, por cada ensinamento.

Ao Paulo, marido da professora Luciane, que foi muito solícito e prestativo em ajudar-me de forma indireta, mas muito eficaz e zeloso.

Ao professor Alessandro de Melo pelos ensinamentos e parceria como professor nos Seminários de Pesquisa, como coordenador do Programa de Pós-Graduação e como membro da banca de avaliação. Não esquecerei das risadas nas diversas aulas com muito aprendizado e descontração.

A professora Michelle Fernandes Lima pelos ensinamentos na disciplina de Estágio e Políticas Educacionais. Foram difíceis e cansativos os vários deslocamentos até Irati nas quartas-feiras, mas éramos recompensados com as significativas aprendizagens em suas aulas.

Ao Professor Carlos Herold Junior pelo aceite em compor a banca de avaliação de minha dissertação e suas contribuições na qualificação e defesa.

A minha família, mãe, pai, irmãos, avós, tios, sogro, sogra, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas por me ouvirem tantas vezes falar sobre o mestrado e a dissertação, tão desejosos quanto eu da conclusão.

A professora Ilma Ribeiro pela ajuda que já ocorre desde a minha graduação, nos estudos para concursos e no mestrado com publicações e empréstimo de livros da área da Educação Física.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto.

Theodor Wiesegrund Adorno

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NO CONTEXTO DAS DIFERENTES ABORDAGENS DO ENSINO	18
1.1 A ABORDAGEM DA PSICOMOTRICIDADE	21
1.2 A ABORDAGEM DO ENSINO ABERTO	23
1.3 A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	27
1.4 A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA	30
1.5 A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	32
1.6 A ABORDAGEM PLURAL/CULTURAL	38
1.7 A ABORDAGEM DA SAÚDE RENOVADA	42
1.8 A ABORDAGEM DOS JOGOS COOPERATIVOS	46
1.9 A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	49
CAPÍTULO 2 – O PROCESSO CIVILIZATÓRIO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BURGUESA E O CORPO	54
2.1 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO E A RACIONALIDADE BURGUESA	55
2.2 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO E O CORPO	63
2.3 A INDÚSTRIA CULTURAL E A EXPLORAÇÃO PLANIFICADA DO CORPO	72
CAPÍTULO 3 – O REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO: ABORDAGENS E CONCEPÇÃO DE CORPO	79
3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	79
3.2 O REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	88
3.3 AS UNIDADES TEMÁTICAS E AS HABILIDADES DO CAMPO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS A NÍVEL MÉDIO, NO RPC	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONSED – Conselho Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

CRES/PSS – Contratados em Regime Especial pelo Processo Seletivo Simplificado

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EF – Educação Física

EM – Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF – Itinerários Formativos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NREs – Núcleos Regionais de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

QPM – Quadro Próprio do Magistério

RCO – Registro de Classe *OnLine*

RCP – Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos propostos na Unidade Temática Esportes.....	109
Quadro 2 – Conteúdos propostos na Unidade Temática Jogos e Brincadeiras .	111
Quadro 3 – Conteúdos propostos na Unidade Temática Ginástica.....	114
Quadro 4 – Conteúdos propostos na Unidade Temática Danças.....	116
Quadro 5 – Conteúdos propostos na Unidade Temática Lutas/Artes Marciais ..	118
Quadro 6 – Conteúdos propostos na Unidade Temática Práticas Corporais de Aventura.....	121

BRANCHER, Carlos Eduardo Laurentino. **A Educação Física para o Ensino Médio no âmbito do Referencial Curricular do Paraná e a reificação do corpo**: uma análise na perspectiva da Teoria Crítica. 2022. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

RESUMO

Esta dissertação objetivou refletir sobre as concepções de corpo e de Educação Física no âmbito das abordagens de ensino e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, visando compreender o papel que esse documento confere à indústria cultural na constituição da identidade corporal dos jovens. A pesquisa é de característica bibliográfica e documental, amparada nas reflexões de Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer e dos teóricos do campo da Educação Física. A análise do Referencial Curricular para o Ensino Médio (2021), pressupôs a sua relação com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) e da configuração atribuída ao Ensino de Educação Física nesse documento, ou seja, enquanto campo de conhecimento pertencente à Área de Linguagem. A discussão acerca do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná convergiu para a análise das competências, das unidades temáticas e dos objetos do conhecimento da Área de Linguagem, da qual a Educação Física faz parte. O problema que orientou a pesquisa consistiu na seguinte questão: Qual(is) a(s) abordagem(ens) do ensino de Educação Física e de corpo estão presentes no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná e em que sentido as temáticas propostas por esse documento possibilitam a discussão acerca da relação entre identidade corporal e indústria cultural? Para respondê-lo, as abordagens de ensino e as suas concepções de corpo e de Educação Física foram discutidas, assim como o processo civilizatório e suas implicações sobre o corpo. Por fim, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná foi analisado, juntamente com as abordagens de ensino por ele eleitas e com o tratamento concedido aos seus diferentes componentes curriculares, no que tange à constituição da identidade corporal. O Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná adota como abordagem a perspectiva Crítico-Superadora e a Educação Física Cultural. Enquanto a primeira compreende o movimento corporal como trabalho, a segunda compreende-o do ponto de vista da linguagem. A conciliação dessas duas abordagens expressa a sua fragilidade, na medida em que a especificidade da Educação Física é tratada no campo das linguagens, em detrimento de seu pertencimento ao campo das ciências biológicas. O Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná, tende mais para a Abordagem Cultural, uma vez que a abordagem Crítico-Superadora, ao eleger como fundamento teórico o materialismo histórico-dialético, pressupõe a compreensão do corpo e do movimento corporal em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, a análise do referido documento, das unidades temáticas, das competências e objetos do conhecimento por ele propostos, indicam a presença do enfoque do corpo no âmbito da indústria cultural. No entanto, esse enfoque se dilui no campo discursivo, uma vez que a abordagem da Educação Física no âmbito da cultura corporal é tratada apenas do ponto de vista teórico, não havendo espaço para a objetivação dessa proposta no âmbito do desenvolvimento físico dos alunos.

Palavras-Chave: Educação; Referencial Curricular; Ensino Médio; Teoria Crítica; Corpo.

BRANCHER, Carlos Eduardo Laurentino. **Physical Education for High School within the Curriculum Referential of the Paraná State and the reification of the body**: an analysis under the perspective of Critical Theory. 2022. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

ABSTRACT

This master thesis aimed to reflect on the conceptions of body and Physical Education within the teaching approaches and the Curricular Referential for High School in the State of Paraná, in order to understand the role that this document gives to the cultural industry in the constitution of the body identity of young people. The research is bibliographical and document, based on the reflections of Theodor Adorno, Herbert Marcuse and Max Horkheimer and theoreticians from the field of Physical Education. The analysis of the Curriculum Referential for High School (2021), assumed its relationship with the Common National Base Curriculum for High School (2018) and the setting assigned to the Teaching of Physical Education in this document, that is, as a field of knowledge that belongs to the Language Area. The discussion about the Curriculum Referential for High School in the State of Paraná converged to the analysis of the competencies, thematic units, and objects of knowledge of the Language Area, which includes Physical Education. The problem that guided the research consisted in the following question: Which approach(es) to the teaching of Physical Education and the body are present in the Paraná's Curricular Referential for High School and in which sense the themes proposed by this document enable the discussion about the relationship between body identity and cultural industry? To answer it, the teaching approaches and their conceptions of body and Physical Education were discussed, as well as the civilizing process and its implications on the body. Lastly, the High School Curricular Referential in the State of Paraná was analyzed, along with the teaching approaches chosen by it and the treatment provided to its different curricular components, referring to the constitution of the body identity. The Paraná High School Curricular Referential uses as approach the Critical-Superior perspective and Cultural Physical Education. While the first understands body movement as work, the second understands it from the language point of view. The combination of these two approaches expresses its fragility, since the specificity of Physical Education is considered in the field of languages, in spite of its belonging to the field of biological sciences. The Paraná High School Curricular Referential, inclines more to the Cultural Approach, since the Critical-Superior approach, by choosing the historical-dialectical materialism as theoretical basis, presupposes the understanding of the body and body movement in its multiple determinations. Therefore, the analysis of the document, the thematic units, the skills, and the objects of knowledge proposed by it, indicate the presence of the focus on the body within the cultural industry. Nevertheless, this focus is diluted in the discursive area, since the approach of Physical Education within body culture is treated only from the theoretical point of view, with no space for the objectification of this idea in the students' physical performance.

Keywords: Education, Curriculum Referential; High School; Critical Theory; Body.

INTRODUÇÃO

Atualmente o corpo é utilizado como uma vitrine na qual o indivíduo faz a propaganda de si mesmo e pensa que, ao fazê-lo, está destacando-se da maioria das pessoas e afirmando a sua individualidade. No entanto, a compreensão do indivíduo no contexto da sociedade administrada – na qual as relações capitalistas ampliam-se para todas as esferas da vida – não se isenta do reconhecimento de que ele, apesar de ser o representante da oposição das pressões da socialização (da força integradora da sociedade), reflete “em sua individualização, a lei social preestabelecida da exploração, por mais que esta esteja mediatizada” (ADORNO, 1993, p. 131). Nesses termos, o indivíduo que aspira se destacar do mundo por meio do seu corpo – daquilo que ele veste, da sua forma física ou do seu comportamento – não faz apenas a sua autopromoção, mas também a propaganda do mundo em que ele vive.

Sendo assim, o adensamento das relações sociais tende a enfraquecer a individualidade, já que a “socialização” de um número maior de indivíduos e grupos humanos arrasta todos em direção ao contexto funcional da sociedade. O enredamento social, na concepção de Adorno e Horkheimer (1978), afeta os seres humanos, envolvendo-os em sua individualidade, cuja ampliação da racionalidade do mundo, pressupõe uma regressão progressiva, na medida em que

Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Além disso, a exacerbação do narcisismo coincide com a despotencialização dos indivíduos, prezas capturadas pela rede do consumo, que oferta os mais diversos produtos, nos quais é possível identificar a promessa da felicidade e a consolidação da nova ontologia social, cuja existência remete ao ter e aparecer.

Sob essa condição, a exploração do corpo vai além da esfera do trabalho e da apropriação de suas forças físicas e mentais, pois ele também é objeto de exploração, quando tratado como um investimento, que alimenta a maquinaria da

exploração estética. Assim, torna-se um corpo reificado, aprisionado pelas malhas da lógica do mundo das mercadorias em vários momentos da vida: nas horas de lazer, na escolha das roupas e da alimentação, na relação mais íntima que os indivíduos têm com seus corpos.

Uma reflexão atenta das condições do corpo na sociedade atual, apresenta o desafio de pensarmos a ubiquidade da indústria cultural na definição de nossas relações com os nossos corpos.

Nietzsche propõe, de acordo com Barrenechea (2009), uma reflexão sobre o homem e o mundo por intermédio do corpo, cuja compreensão encontra-se além das concepções objetivantes das teorias tradicionais. Ao atribuir primazia ao corpo, porque dele emanam as forças vitais, Nietzsche opõe-se à exaltação da alma, própria dos filósofos idealistas. Ele propõe que o corpo exerça o papel de fio condutor interpretativo, na abordagem de todas as questões inerentes à condição humana.

A concepção nietzschiana do corpo nega os dualismos, tanto na sua expressão objetivada, quanto na sua forma metafísica, pois em ambas, o corpo é reduzido a um objeto e destituído de sua complexidade e diversidade (BARRENECHEA, 2009).

Nietzsche é lembrado por Adorno e Horkheimer no Excurso II, da *Dialética do esclarecimento* (1985), para se referirem à crítica nietzschiana às doutrinas da moral burguesa, que foram tão frias e apáticas no trato da questão corporal quanto o cristianismo; em ambos o corpo é tratado sob a perspectiva do ordenamento e da repressão de seus aspectos mais espontâneos e prazerosos. Para os autores frankfurtianos, a moral burguesa corrobora para destituição da sensibilidade, para a frieza e para a indiferença.

Essa condição também perpassa a discussão dos autores (1985) sobre a configuração da cultura na sociedade capitalista. A concepção de cultura, analogamente à de formação, para Adorno (2010), remete à ideia de distinção, de resistência à generalidade. Portanto, a cultura e a formação opõem-se à lógica do mundo das mercadorias, que tende a vincular aquelas ao valor econômico, destituindo as suas dimensões espiritual e utópica e substituindo-as pelo excesso de realismo.

Historicamente o ensino de Educação Física no Brasil passou por uma concepção biologicista, higienista, mecanicista e esportivista do corpo, até chegar,

a partir do início dos anos de 1980, às concepções preocupadas com os aspectos socioeconômicos e culturais. No decorrer desse processo, a visão utilitarista e homogeneizadora do currículo da Educação Física perdeu espaço para abordagens dispostas a acolher a diversidade cultural e uma concepção plural do corpo e do movimento. Na visão de Bernardo Silva (2018) a Educação Física atualmente flutua entre as ciências naturais e humanas, o que descaracteriza seu objeto de conhecimento e sua especificidade, subordinando-se ao biologismo e ao culturalismo.

A indissociabilidade entre a prática corporal e a prática cultural é problematizada por Maroun (2021), para quem os grupos se relacionam de uma maneira específica com seus corpos, expressando-a por meio de aspectos relacionados ao nascimento, ao sono, aos movimentos, à higiene, ao consumo e à alimentação. A referida autora trata da construção da identidade quilombola a partir do corpo, pois acredita que é possível afirmar uma identidade cultural por meio dele. Tal assertiva tem o seu fundo de verdade, mas requer uma compreensão conflitiva do território ao qual a autora denomina de corpo. Nesse território observa-se “[...] uma variedade de técnicas corporais ensinando, expressando costumes próprios e revelando traços particulares do indivíduo e da coletividade” (MAROUN, 2021, p. 3).

O corpo não é apenas um território no qual se expressam as técnicas corporais. Ele é um território de tensão, cujas práticas culturais não se apartam das condições sociais, políticas e ideológicas, ou seja, das condições objetivas relacionadas à divisão do trabalho, a qual promove uma relação fria e calculista com a corporeidade, promovendo a cisão entre o corpo e a mente, entre a matéria e a consciência. A exploração da heteronomia da consciência, que resulta na sua forma dominante e na onipresença do espírito alienado, de acordo com Adorno (2010), conforma os produtos culturais à vida real, convertendo-os em semicultura e, conseqüentemente, em semiformação, uma vez que, para o referido autor, a cultura é corolária da formação.

A falsificação da cultura encontra na indústria cultural o seu mote, cujo *modus operandi* promove uma concepção reificada do corpo, expressa na promissória e na mecanização do prazer que ela veicula. A indústria cultural expressa uma pseudocultura, porque enquanto tal, produz o sofrimento, a renúncia e a negação da identidade.

Adorno (apud ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003, p.59) entende a cultura como “o perene protesto do particular frente à generalidade, na medida em que esta se mantém irreconciliada com o particular”. Na *Minima Moralia* (1993), no aforismo “A criança com a água do banho”, Adorno reafirma essa ideia, uma vez que compreende a cultura como tudo o que resiste à lógica das mercadorias, ao seu efeito padronizador e à sua lógica econômica. Para a Teoria Crítica, o pensamento acerca da diversidade cultural não pode desconsiderar o peso que a totalidade exerce sobre as pessoas.

A cultura corporal constitui-se em temática muito cara à literatura que trata sobre a educação física e suas abordagens. No entanto, faz-se necessário investigar como essa temática se apresenta no Referencial Curricular do Ensino Médio para o estado do Paraná, documento que serve de base para a análise desta pesquisa. A relevância da discussão também considera a relação que os indivíduos estabelecem com seus corpos como um elemento constituinte de sua identidade corporal. Nesse processo, os jovens são um dos grupos mais vulneráveis à influência da indústria cultural.

Sendo assim, o problema desta pesquisa é elaborado a partir da seguinte questão: Qual(is) a(s) abordagem(ens) do ensino de Educação Física e de corpo estão presentes no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná e em que sentido as temáticas propostas por esse documento possibilitam a discussão acerca da relação entre identidade corporal e indústria cultural?

Em sintonia com esse problema, o objetivo geral consiste em refletir sobre as concepções de corpo e de Educação Física no âmbito das abordagens de ensino e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, a fim de compreender o papel que o referido documento confere à mídia na constituição da identidade corporal dos jovens.

Os objetivos específicos consistem em: discutir as abordagens de ensino, as concepções de corpo nelas implícitas e o papel da Educação Física; refletir, com base na Teoria Crítica, sobre o processo civilizatório no âmbito da sociedade burguesa, organizada pela indústria cultural, a fim de perscrutar sobre suas implicações sobre o corpo; analisar o Referencial Teórico para o Ensino Médio do Paraná, a fim de compreender a(s) abordagem(ens) do ensino de Educação Física e de corpo presentes nesse documento, bem como o tratamento concedido

ao papel da Educação Física na constituição da identidade corporal no contexto da ubiquidade midiática.

A pesquisa é de característica bibliográfica e documental. O fundamento teórico ampara-se nas reflexões de Adorno e Horkheimer – teóricos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt – e do principal representante dessa perspectiva teórica no âmbito da Educação Física no Brasil – Alexandre Vaz. Também foram referenciados autores que tratam sobre o ensino de Educação Física sob diferentes perspectivas, a fim de se compreender as abordagens do ensino e do currículo dessa disciplina. Com relação à pesquisa documental, a pesquisa volta-se para a análise do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, lançado em 2021.

O texto desta pesquisa organiza-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, discute-se as abordagens do ensino de Educação Física no Brasil, seus respectivos enfoques e concepções sobre o corpo. As abordagens que compõem esse capítulo são: Psicomotricidade, Ensino Aberto, Desenvolvimentista, Plural/Cultural, Saúde Renovada, Jogos Cooperativos, Crítico-Emancipatória.

No segundo capítulo, discorre-se a respeito do processo civilizatório na sociedade burguesa a partir das seguintes seções: o processo civilizatório e a racionalidade burguesa, o processo civilizatório e o corpo, a indústria cultural e a exploração planejada do corpo.

No terceiro capítulo, a pesquisa volta-se para a análise do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, lançado em 2021, tendo como foco a(s) abordagem(ns) de ensino eleita(s) por esse documento e a forma como ele compreende o corpo, a Educação Física e o papel dessa disciplina na constituição da identidade corporal, já que a indústria cultural exerce um impacto considerável nesse processo. Para tanto, o referido capítulo está dividido em três seções. A primeira seção do terceiro capítulo discute os aspectos contextuais que incidiram na elaboração do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, mais especificamente os pressupostos históricos e educacionais que envolvem a Base Nacional Comum Curricular. A segunda seção se incursiona no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, problematizando o tratamento conferido ao ensino de Educação Física, uma vez que esse campo de conhecimento é abordado a partir de sua inserção no campo de conhecimento

das linguagens e de suas tecnologias – o que traz fortes implicações para o objeto de estudo da Educação Física e suas finalidades. Esse tratamento conferido à Educação Física se insere, por sua vez na opção teórica eleita pelo Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná. A terceira e última seção discute as unidades temáticas e habilidades no campo de conhecimento da linguagem e suas tecnologias. Nessa seção, procurou-se investigar a presença da Indústria Cultural entre os temas propostos no referido documento, bem como a relação dessa com a constituição da identidade corporal dos jovens.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NO CONTEXTO DAS DIFERENTES ABORDAGENS DO ENSINO

Desde o nascimento do mundo moderno, segundo Herold (2015), a escola enfrenta dificuldade no que tange à educação corporal, sendo que, na contemporaneidade, a frequência e a intensidade na qual a sociedade se ocupa do corpo amplia-se e a escola não pode ficar incólume a essa realidade. Para o referido autor, “O impasse a ser superado na atualidade é a constatação de que esse modo disciplinar de se educar corporalmente não estaria mais em consonância com as características sociais e culturais do início do século XXI” (HEROLD, 2015, p. 56).

O início do século XX, marcou a emergência dos estudos curriculares, os quais convergiram seus debates em torno de três teorias, assim agrupadas: tradicionais, críticas e pós-críticas.

A cientificização do processo educativo e a visão desinteressada das questões políticas e sociais fazem parte, de acordo com Rocha *et al.* (2015), das teorias tradicionais do currículo, as quais se desenvolveram a partir de três vertentes: a clássica (focada no conhecimento inquestionável e influenciada pelo *trivium* e pelo *quadrivium*)¹, a progressivista (focada na aprendizagem dos alunos e influenciada pelas ideias de John Dewey) e a tecnocrática (focada nos mecanismos de controle e de ampliação da eficiência do ensino e da aprendizagem, influenciada pelo Taylorismo).

De acordo com Rocha *et al.* (2015), a influência dessas teorias no ensino de Educação Física brasileiro pressupôs a aplicação dos exercícios calistênicos², o discurso higienista e esportivista, objetivando a educação do corpo por meio de gestos mecânicos, assim como o desenvolvimento de regras e da moralidade.

As teorias críticas buscam a resistência à homogeneização e ao caráter prescritivo do currículo, denunciando seu vínculo com a ordem social e política. Elas

¹ O *Trivium* é composto pelas disciplinas de lógica, gramática e retórica. O *Quadrivium* é composto pela aritmética, pela astronomia, pela música e pela geometria.

² Exercícios que usam apenas o peso do próprio corpo e objetivam o desenvolvimento da força, do equilíbrio, da flexibilidade e da noção de espacialidade.

Identificam que a construção curricular expressa uma intencionalidade política, social e ideológica, com forte influência das questões econômicas expressando poder na seleção dos saberes. Analisam a influência da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos (ROCHA *et al.*, 2015, p.181).

Dentre os autores que compõem as teorias críticas do currículo, Rocha *et al.* (2015) cita: Young, Giroux, Forquin, Apple, Bernstein, Libâneo, Domingues, Saviano, Freire e Souza Júnior.

Para Henry Giroux, um dos expoentes da Teoria Crítica do currículo, o campo do currículo pode ter duas faces, sendo que a primeira é permeada pela reprodução das relações entre dominantes e dominados, podendo ainda contribuir com a reprodução das desigualdades sociais, que são legitimadas pela transmissão ideológica por meio da obediência de sujeitos passivos que não podem reagir diante do currículo. Já a segunda, é onde pode haver espaço por meio de conteúdo político para uma discussão crítica às formas dominantes. (GIROUX; SIMON, 2002).

Considerando-se essa dicotomia existente no currículo, faz-se importante incluir nele a experiência do aluno, a qual poderá fortalecer seu poder e, além disso, oportunizar uma forma de crítica às relações que o silenciam. Porém, a experiência do aluno, também pode assumir uma forma problemática por isso, é necessário ter certo cuidado ao considerar essa experiência como um conteúdo legítimo, mas ao mesmo tempo precisa-se questioná-la. (GIROUX; SIMON, 2002).

Assim, a cultura popular significa um terreno de luta e um espaço pedagógico onde se desvelam “questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno”. A cultura popular é menosprezada pelo discurso dominante, porém não pode ser menosprezada na formação que o aluno faz de si próprio. A cultura popular ao se relacionar com a pedagogia, irá tornar o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Portanto, cultura popular e a pedagogia são campos onde ocorre uma luta cultural em que não se oferecem apenas discursos subversivos, mas também, relevantes elementos teóricos que possibilitam uma reflexão acerca da escolarização como forma de política cultural (GIROUX; SIMON, 2002, p. 96-97).

Conforme os autores, o processo de construção de um currículo cultural deveria permitir aos professores interrogar discursos educacionais predominantes que foram dominados “por uma racionalidade instrumental hegemônica que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica”. Não se trata apenas de desvelar interesses e ideologias, mas de criar oportunidades em que os estudantes possam “debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano”. (GIROUX; MCLAREN, 2002, p.140).

A denúncia da não neutralidade do currículo, característica das teorias críticas, aparece com expressividade no conceito de Apple (2002, p.59), para quem o currículo é parte “de uma tradição seletiva”, na qual alguém seleciona o conteúdo considerado como autêntico e verdadeiro. Assim, o currículo é “produto de tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas”, ele se constitui em um campo de forças.

O ensino de Educação Física no âmbito das teorias críticas é questionado quanto ao seu papel na formação de cidadãos críticos, autônomos e emancipados, ele pressupõe “[...] uma integração dos elementos sociais e culturais mais amplos aos conhecimentos específicos tratados na escola, tais como jogo, esporte, ginástica” (ROCHA *et al.*, 2015, p.183). As teorias críticas do currículo buscam o rompimento com o paradigma da aptidão física e esportivista da Educação Física. No Brasil, elas são representadas pelas tendências Crítico-Superadora e Crítico Emancipatória³.

As teorias pós-críticas acolhem a ideia presente nas teorias críticas de que o currículo expressa intencionalidades comprometidas com o sistema econômico, político e social. No entanto, reconhecem que os aspectos culturais, de raça, de gênero e de etnia podem se sobrepor aos aspectos macroestruturais.

A concepção de currículo para as teorias pós-críticas, compreende um território de constituição de identidades, “O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28).

O discurso dessas teorias, no Brasil, conforme Rocha *et al.* (2015, p.184), ganha voz ativa a partir da segunda metade da década de 1990. No campo da

³ As características dessas tendências serão elucidadas no contexto da reflexão acerca das abordagens do ensino de educação física.

Educação Física, ele é representado pelos autores Marcos Neira e Mário Nunes, os quais “refletem acerca da importância de reconhecer os conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos, como elementos relevantes para a constituição dos saberes escolares”.

As teorias do currículo são desdobramentos de diferentes abordagens que historicamente marcaram o ensino de Educação Física. Dessa forma, este capítulo objetiva apresentar as abordagens do ensino de Educação Física que influenciaram ou influenciam a educação brasileira, seja no âmbito formal (legal) ou prático, a partir da década 1980, quando surgem perspectivas que se contrapõem ao modelo tecnicista.

Por meio das abordagens do ensino de Educação Física, é possível compreender como se concebeu a relação entre corpo e educação e o papel da Educação Física. Para discuti-las, tomou-se como referência a classificação desenvolvida por Darido (2003), Freitas e Rinaldi (2008).

1.1 A ABORDAGEM DA PSICOMOTRICIDADE

A perspectiva da Psicomotricidade surgiu, conforme destaca Darido (2003), como uma das pioneiras em contraposição ao modelo tecnicista de ensino da Educação Física. Sua influência na área da Educação Física efetivou-se no início da década de 1980, como crítica ao modelo esportivista. O francês Jean Le Boulch⁴ é considerado o maior influente da psicomotricidade no Brasil, tendo suas propostas descritas em diversas obras, dentre elas “*A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*”, traduzida por Carlos Eduardo Reis e Ana Guardiola Brizolara, e publicada em 1983. A Psicomotricidade, de Jean Le Boulch (1983), tem como base a Psicologia, tendo como principais referenciais, autores como Henri Wallon e Jean Piaget.

A Psicomotricidade propõe como objeto de estudo da Educação Física o movimento. Ao propor a educação pelo movimento, Le Boulch (1983) defende uma evolução motora, emocional e mental – o que consiste em favorecer o desenvolvimento humano, permitindo ao homem situar-se e agir no mundo por meio de um conhecimento e da aceitação de si, de um melhor ajustamento da conduta, da autonomia e da responsabilidade no âmbito social.

⁴ Jean Le Boulch (1924 – 2001). Formou-se em Educação Física, Psicologia e Medicina.

Inversamente, divergimos totalmente quanto a um aspecto que pode tomar a educação motora centrada no rendimento motor, visando a fazer do corpo humano um objeto útil para a sociedade, com o risco de desencadear uma forma de alienação que compromete a unidade da pessoa (LE BOULCH, 1983, p. 17).

Nesse sentido, Le Boulch (1983) afirma que a Psicomotricidade utiliza o movimento como meio de educação global da personalidade. Quando o professor tiver consciência dessa possibilidade, as diversas dificuldades encontradas pelos alunos serão superadas com mais facilidade. O autor ressalta ainda, que a Educação Física tradicional e a concepção da formação através do esporte centram-se na prática do movimento e no rendimento gestual, promovendo a formação de um corpo-instrumento conduzido ao adestramento. Para ele, a atenção da criança fixada nas formas gestuais codificadas, desumanizam o movimento humano, podendo reduzir o seu caráter expressivo.

Diante disso, Le Boulch (1983) propõe jogos e exercícios de livre expressão. Os jogos são, na perspectiva da Psicomotricidade, um modo de expressão, com valor de socialização na medida em que os estereótipos técnicos de jogar melhor são considerados secundários e a criança evolui para uma maior socialização.

A conduta do professor frente aos alunos no desenvolvimento da coordenação deve considerar atitudes que auxiliem o aluno. Nessa lógica, Le Boulch (1983) menciona que

[...] é indispensável manter um clima de segurança e de confiança no decorrer deste trabalho. A experiência da criança deve ser vivida de maneira positiva no plano emocional. Esse trabalho deve lhe fazer ter confiança no seu corpo e em suas reações motoras, e não fazer com que viva situações desvalorizantes. Toda zombaria deve ser, pois, banida, tanto da parte do mestre como de seus colegas; cada um deve respeitar as realizações e as experiências do outro (LE BOULCH, 1983, p.67).

A partir desses pressupostos, Le Boulch (1983) manifesta desconfiança na pedagogia da medida e da competição, defendendo que as formas competitivas são utilizáveis quando a criança está inclinada a resistir verdadeiramente.

Dessa forma, a perspectiva da Psicomotricidade apresenta os “jogos com regras”, ou seja, jogos de competição cooperativa, que unem os participantes através da solidariedade e desenvolvem na criança um sentimento de pertencer a

uma comunidade. Para Le Boulch (1983), os jogos com regras promovem ainda situações favoráveis à manifestação de atitudes sociais de organização, comunicação e cooperação.

Essa abordagem avança ao propor jogos e exercícios livres de expressão, ao valorizar os interesses e as necessidades do aluno e ao criticar a Educação Física centrada no rendimento motor. No entanto, a preocupação que ela alimenta acerca do desenvolvimento global do indivíduo, não a exime de um compromisso com a ordem social, pois, ao referir-se à educação da personalidade, Le Boulch (1983) sugere que ela precisa ser moldada ou até mesmo adaptada a um modelo padrão.

1.2 A ABORDAGEM DO ENSINO ABERTO

A Concepção Aberta também contribuiu significativamente para as propostas metodológicas da disciplina de Educação Física, tendo como principais expoentes Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, os quais descrevem esta perspectiva no livro *“Concepções abertas no ensino de educação física”*, publicado em 1986. Dentre os autores que fundamentam os estudos da referida proposta estão Geroge Hebert Mead e Herbert Blumer, valendo-se assim da Sociologia do Interacionismo Simbólico como base teórica.

O objeto de estudo da Concepção Aberta de ensino é o movimento e suas implicações sociais. Neste sentido Hildebrandt e Laging (1986) buscam a autonomia dos alunos nas capacidades de ação (PALAFOX; NAZARI, 2007).

A realidade descrita por Hildebrandt e Laging (1986) sobre as aulas de Educação Física é de desinteresse e aborrecimento dos alunos com o esporte na escola. Defendem os representantes da concepção de Ensino Aberto que isso ocorre porque o ensino do esporte escolar se desenvolveu unilateralmente em relação ao conteúdo, distanciando-se da sua própria natureza, das necessidades dos alunos e de suas capacidades esportivas.

A fim de explicar a concepção de Ensino Aberto, Hildebrandt e Laging (1986) descrevem, primeiramente, a realidade do ensino da Educação Física, na qual os planejamentos são criados unilateralmente do ponto de vista do professor, sem considerar o que pode interessar para os alunos, tratando de um ensino de comportamentos testáveis e qualificações previamente definidas, ou seja, objetivos para uma aprendizagem motora. Em outras palavras, para Hildebrandt e

Laging (1986) trata-se de um “monopólio do planejamento do professor”, ou seja, um ensino fechado.

Contra-pondo-se a esta realidade, Hildebrandt e Laging (1986) propõem a participação dos alunos no planejamento, na definição de objetivos e na formação de conteúdos, na medida em que as situações de ensino são fundamentadas em ações comuns de intenção do professor e objetivos de ação dos alunos. Além disso, o conteúdo, o esporte (nesse caso), é modificável, de conceituação individual, mas concebido com posicionamentos e valores modificáveis. Assim a transmissão de conteúdo abre aos alunos a possibilidade de atuar de forma autônoma, estimulando a criatividade, a comunicação e a cooperação.

A unidade de ensino não pode compreender o mesmo – e isto é muito frequente – como um acontecimento unilateral, que aciona exclusivamente ensino e aprendizagem, mas sim na sua bidimensionalidade, ou seja, como ensino-aprendizagem orientado para a matéria por um lado, e por outra para a educação pedagógica, como intenção social (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p.8).

Nesse sentido, Hildebrandt e Laging (1986) apontam a necessidade de considerar o plano pedagógico de interação e o plano social, colocando o ensino assim como um conjunto de ações sócio-cognitivo-afetivo-educacionais. A partir disso, o aluno poderá desempenhar um papel de sujeito nas aulas, e não mais um papel de objeto, agindo de forma subjetiva e determinada. Essa concepção de ensino percebe as discrepâncias entre planejamento e realidade como algo positivo já que o ensino vive de processos de aprendizagem em desenvolvimento e o aluno se torna sujeito de forma gradativa. “Uma concepção de ensino aberta baseia-se na ideia de propiciar ao aluno possibilidades de decidir junto, importando a proporção das possibilidades de co-decisão no grau de abertura do ensino da Educação Física” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p.11).

A concepção do Ensino Aberto não significa deixar que os alunos façam o que quiserem nas aulas, frisam os representantes desta concepção que uma das características do ensino aberto é, além de atribuir a competência de decisão aos alunos, ensiná-los a usar esta competência. O aluno é visto como o sujeito do ensino, ele é o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas (HILDEBRANT; LAGING, 1986).

Somente quando estivermos, como professores, em condições de abrir o ensino para as necessidades e os interesses subjetivos dos alunos ou, em outras palavras, somente quando o aluno tiver a oportunidade, em aula, de vivenciar sua ação como subjetivamente importante, somente quando ele tiver a possibilidade de conquistar colocações positivas e manutenções de valores em relação ao esporte, somente quando ele puder desenvolver um interesse para a prática da Educação Física e elevar sua prontidão afetiva de aprendizagem, somente, então, ele considerará a prática da Educação Física como algo que faz sentido e identificar-se-á com o objetivo que quer alcançar na aula de Educação Física através do esporte (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p.21).

Acerca dos conteúdos da Educação Física na proposta do Ensino Aberto, Hildebrandt e Laging (1986) defendem que eles possam ser questionados pelos participantes da aula no que diz respeito à importância na realidade social do esporte. Além disso, os conteúdos precisam ter um caráter estimulante e aplicado, correspondendo com a necessidade subjetiva dos alunos. Não se trata assim da seleção a partir de um catálogo de conteúdos tradicionais ou de uma sequência de “passos de aprendizagem” e séries metodológicas, mas de uma preparação didática. Na “prática”, o professor prepara o conteúdo para corresponder aos objetivos: modificando-o se necessário; reduz conforme o nível de solicitação dos alunos; torna o conteúdo interessante e estimulante conforme a necessidade dos alunos; insere o conteúdo no contexto social e o organiza metodologicamente.

Hildebrandt e Laging (1986) também descrevem como deve ocorrer a organização metodológica a partir da Concepção Aberta de ensino, indicando que a metodologia deve atentar para o aspecto da interação, na qual os alunos são estimulados à independência e espontaneidade. Para que isso ocorra de forma significativa o professor deve atuar de forma não-diretiva. Exemplificam os autores sobre o desenvolvimento de uma aula em que o ensino ocorra por descoberta e solução de problemas, o professor ficaria incumbido em estimular, expor temas, apresentar problemas e criar tarefas, direcionando as aulas ao ensino por estímulo.

A educação para a autonomia não alcançará seu objetivo se o ensino da Educação Física ocorrer excessivamente como ensino frontal ou em grandes grupos, exigindo um canal de comunicação, que compreende o professor como transmissor e detentor de informações e o aluno como receptor e órgão executor dessas informações (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 28).

A partir dessa premissa Hildebrandt e Laging (1986), entendem que os alunos só serão capazes de agir de forma autônoma nas aulas de Educação Física se lhes forem oportunizadas possibilidades de organização, como por exemplo o trabalho em pequenos grupos, organizados pelos próprios alunos, permitindo assim a discussão, a reflexão e a organização social.

As aulas de Educação Física devem ser trabalhadas com arranjo aberto a mudanças, no qual os alunos podem (co)determinar a forma como os conteúdos se tornarão temas das aulas de Educação Física. Hildebrandt e Laging (1986) destacam o arranjo de situações de ensino, o exercício e a aplicação. Na construção de situações de ensinosa artificiais, a aula pode ser transformada e o desenrolar de tais situações permitem a decisão coletiva dos alunos e a construção do ensino aberto.

As situações a que se referem Hildebrandt e Laging (1986) podem ser iniciadas com estímulos, apresentações de temas, questões e tarefas, estes servirão tanto para dar início a situações motoras, quanto para iniciar diálogos. A tarefa do professor torna-se assim extrair diferentes reflexões, ideias e objetivos de ação dos alunos.

Hildebrandt e Laging (1986) exemplificam a organização de uma aula a partir da perspectiva do Ensino Aberto descrevendo que, inicialmente professor e alunos entram em um processo de encontro de interesses expondo intenções do professor e objetivos de ação dos alunos, em seguida o professor analisa os conteúdos da Educação Física e esportes os quais foram acordados entre professor e alunos, esse é o planejamento. Nessa perspectiva, os alunos recebem informações iniciais sobre o que esperar da aula e as possíveis dificuldades de socialização podem ser trabalhadas por meio da valorização dos processos de aprendizagem consciente, permitindo-se a transparência e o diálogo entre os participantes.

Nesse processo, segundo Hildebrandt e Laging (1986), o professor deve atuar como conselheiro, à disposição do aluno e consultado sempre que o aluno achar necessário, estabelecendo o professor o diálogo com todos os alunos e promovendo o diálogo entre eles. Ressaltam os expoentes da concepção Aberta de ensino que, durante a aula, podem ocorrer mudanças em decorrência das necessidades dos alunos e o professor deve estar preparado. Por fim, a avaliação

deve ocorrer em conjunto, em que os alunos avaliam subjetivamente seu êxito no processo de ensino.

A abordagem do Ensino Aberto, limita o ensino de Educação Física ao esporte e os exemplos de aula e de experiência prática apresentados por Hildebrandt e Laging (1986) enfatizam movimentos técnicos e táticos que reforçam a ideia do corpo ágil e rápido, cujo movimento necessita de uma aplicabilidade, pois, segundo Hildebrandt e Laging (1986), os conteúdos de Educação Física devem ter um caráter estimulativo e aplicado.

1.3 A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

A perspectiva Desenvolvimentista tem Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença como os precursores no Brasil, e as características desta proposta são expressas na obra *“Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”*, publicada em 1988, que tem como base teórica a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, fundamentando-se em autores como David Gallahue e Kevin Conolly.

O objeto de estudo da Educação Física na abordagem desenvolvimentista é o movimento. Dessa forma, o movimento é utilizado como meio ou forma para o desenvolvimento de habilidades e qualidades físicas, sendo este o sentido dado ao objeto de estudo nesta perspectiva. Tani *et al.* (1988) orienta suas proposições nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano.

Neste sentido, Tani *et al.* (1988) almejam caracterizar a progressão normal no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico e na interação destes processos nas crianças, e a partir disso, sugerir conceitos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (TANI *et al.*, 1988, p.2).

Na perspectiva Desenvolvimentista, Tani *et al.* (1988) consideram as necessidades da criança a partir de uma visão física e motora, afirmando que a

não observância destas particularidades conduz à disciplina para objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados, resultando na desmotivação dos alunos pela Educação Física. Na visão dos autores da abordagem Desenvolvimentista, por meio de uma visão integrada e sistêmica do comportamento humano, o trabalho na Educação Física com movimentos e habilidades motoras desenvolve também a afetividade, a socialização, a cognição e as qualidades físicas.

Tani *et al.* (1988) consideram essencial apreciar os conhecimentos produzidos por meio de pesquisas em áreas como performance humana, engenharia humana, ergonomia e psicologia experimental, e buscar aplicá-las na Educação Física ampliando assim a concepção de movimento humano. Tani *et al.* (1988) defende ainda que, a Educação Física desconsidere a ênfase demasiada no sistema muscular, e que enfoque todos os mecanismos envolvidos no movimento e a efetiva integração mente-corpo.

O centro das preocupações e interesses da Educação Física está no movimento humano. Neste sentido, é preciso enfatizar a necessidade de a Educação Física modificar a compreensão restrita de outrora, passando a analisar o significado do movimento na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente (TANI *et al.* 1988, p.13).

Na perspectiva Desenvolvimentista, Tani *et al.* (1988) propõem a investigação do movimento humano em diferentes níveis de análise, tais como o bioquímico, o neurofisiológico, o comportamental e o social, para uma compreensão mais adequada do movimento humano.

Em relação ao potencial de desenvolvimento de cada indivíduo, Tani *et al.* (1988) defendem que, pelo motivo de as células que compõem o organismo de um indivíduo contemplarem a mesma informação genética, isso impõe uma restrição essencial àquele organismo.

As condições ambientais podem induzir a manifestação de alguns genes e as propriedades a eles relacionadas, porém, nenhuma propriedade que não tenha sido previamente inscrita no genótipo, na concepção, poderá se manifestar. Em outras palavras, o potencial de desenvolvimento de um indivíduo está programado na fecundação. A estimulação permite que este potencial se manifeste ou não (TANI *et al.* 1988, p.19).

Nesse sentido Tani *et al.* (1988) fazem comparação entre a hereditariedade e um recipiente, de maneira que o tamanho do recipiente determina o volume

máximo de água que pode ser armazenado nele. Assim, será possível armazenar menos líquido se for o desejo, mas jamais além da capacidade do recipiente. No entanto, os autores reconhecem que influências ambientais podem influenciar o desenvolvimento cerebral, de forma mais significativa quando as estruturas estão em franco desenvolvimento.

Quanto às capacidades perceptivo-motoras e às capacidades físicas, seu desenvolvimento depende da maturação e da estimulação. Dessa forma, a Educação Física deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e capacidades perceptivo-motoras. Tani *et al.* (1988) pautam-se em estudos sobre a importância da experiência motora para o desenvolvimento motor, salientando que tais evidências corroboram com a importância da Educação Física de oferecer experiências motoras adequadas às crianças.

Tani *et al.* (1988) afirmam que, ao longo da vida, o ser humano apresenta uma série de mudanças progressivas em sua capacidade de mover-se em uma sequência de desenvolvimento, justificando assim, a aprendizagem do movimento. Além disso, sugerem, a partir da abordagem Desenvolvimentista, que diferentes meios de movimento conduzam ao mesmo fim, e este mesmo fim a diferentes objetivos como por exemplo a consistência, a constância e a equivalência motora. Além disso, a perspectiva Desenvolvimentista defende que a Educação Física atue de forma mais eficiente na aquisição de habilidades básicas, pois quando se identifica a dificuldade na aquisição de habilidades específicas por parte do indivíduo, é provável tratar-se de uma deficiência no desenvolvimento de habilidades básicas.

Dentre as limitações identificadas na abordagem Desenvolvimentista cabe destacar que a motricidade enfatiza predominantemente o fortalecimento muscular, proposto a fim de se atingir determinado grau de desenvolvimento do aluno, assim igualando os potenciais de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta Desenvolvimentista não forma o aluno para si mesmo, mas para adaptá-lo à sociedade, moldando assim corpos fortes frente às necessidades da estrutura econômica da civilização. Justifica-se assim a ausência do movimento como forma de expressão, de linguagem, de criatividade e até mesmo como prazer e desejo. Conforme afirmam Tani *et al.* (1988), a única necessidade contemplada nesta proposta é a necessidade física e motora.

Cabe destacar também o caráter reducionista da perspectiva desenvolvimentista, na medida em que restringe o movimento humano a níveis de análises bioquímicas e neurofisiológicas, desconsiderando que o sujeito escolar não é somente biológico, mas que interage, se expressa, deseja e busca o prazer, ou seja, não se limita a gestos motores de desenvolvimento. A proposta de Tani *et al.* (1988), ao propor a hierarquização do movimento dos alunos, trata-os como meras máquinas de movimento. Sendo assim, essa abordagem recai sobre uma concepção mecanicista, funcionalista e produtivista do corpo, aspirando o seu desempenho e a sua força progressiva.

1.4 A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

A abordagem Sociológica tem como principal representante Mauro Betti, que a descreve no livro “*Educação Física e Sociedade*”. publicado em 1991. Sua proposta tem como autor base Ludwig Bertalanffy, fundamentando sua abordagem na Sociologia, Filosofia e Psicologia. Cumpre destacar que se trata de uma abordagem não propositiva e não sistematizada que indica direções na superação de limitações do trabalho pedagógico na disciplina de Educação Física.

A perspectiva Sociológica proposta por Betti (1991) é constituída por quatro níveis hierárquicos, sendo eles: a política educacional, os objetivos do sistema escolar, os objetivos educacionais da Educação Física, e o processo de ensino e aprendizagem.

A finalidade última do sistema, no entanto, é a formação de personalidades, o comportamento e o pensamento, socialmente pertinentes, dos indivíduos. Esse produto do sistema educacional irá, por sua vez, atuar no processo adaptativo do macrosistema social (BETTI, 1991, p.158-159).

A proposta da perspectiva Sociológica considera o método de ensino de aprendizagem em Educação Física como um processo de tomada de decisões, em que o professor, durante todo o momento toma decisões sobre o aluno e a matéria de ensino. Diante disso, é essencial que o professor tenha consciência de suas escolhas, a fim de dirigir e induzir um estilo particular de aprendizagem.

Betti (1991) considera a Educação Física como parte da sociedade com duas especificidades: a primeira delas auto integrativa, ou seja, a Educação

Física sofre influência da sociedade na qual está inserida. A segunda é a de preservação e afirmação da sua especificidade e autonomia no macrossistema social.

Considerando a especificidade de que a sociedade influencia a Educação Física, o representante da concepção Sociológica comenta sobre o embate de forças sociais interessadas na educação, e que deste embate surge uma política educacional, que resulta na ação do Estado sobre uma prática social.

Entre outras ações, essa política transpõe as opções feitas quanto aos valores e prioridades sociais para o sistema escolar, e define o perfil desejado do egresso do sistema. Este estudo identificou variações significativas na política educacional brasileira conforme mudava o cenário econômico e a correlação de forças no seio da sociedade e no aparelho estatal (BETTI, 1991, p. 183).

Nesse sentido, o autor (1991) constata que, nas décadas de 30 e 40, as políticas educacionais voltavam-se à formação de “elites condutoras” e dos “construtores da economia e da cultura” diante da exigência das transformações econômicas. Neste período, a Educação Física então favoreceria uma concepção biológica com metodologias rígidas e autoritárias. Assim Betti (1991) destaca que, a Educação Física sofreu influências externas ao longo dos anos, inclinando-se para a ginástica, a higiene e a saúde.

Na visão de Betti (1991), as ausências de reflexão teórica e produção de conhecimentos científicos retardaram a caracterização da Educação Física como área de conhecimento específico, facilitando sua instrumentalização para diversos fins, sendo considerada historicamente como mera atividade. O cenário alterou-se no momento que a Educação Física encontrou no esporte um rico campo para o seu discurso pedagógico. A partir de então, a concepção esportivizada enraizou-se profundamente, atendendo inclusive a interesses corporativistas. Ele (1991) destaca que, tanto nos anos em que a Educação Física se inclinou aos exercícios ginásticos, à higiene e saúde, quanto nos métodos esportivos, tratou-se de uma reprodução de modelos de atividades físicas formais, as quais não consideraram as características e necessidades do aluno, o qual cumpria mecanicamente ordens das autoridades docentes. Sendo assim:

[...] compete ao professor optar pelas várias possibilidades no contínuo formado por cada variável, delimitadas estas duas polaridades, o que

será feito de acordo com suas convicções filosóficas sobre o homem, a sociedade, o papel da educação e o modelo de homem que tenha, explicitamente ou não, em mente; e em vista das opções feitas, escolher as estratégias adequadas ao desenvolvimento de atividades (BETTI, 1991, p. 192).

No entendimento de Betti (1991), há um discurso sociopolítico norteando o processo de transformação da Educação Física brasileira atual, o qual propõe a formação de um homem crítico, criativo e consciente, sendo que os instrumentos para auxiliar nessa proposta são a polarização em torno da ludicidade, a cooperação, a flexibilidade das regras, a solução de problemas e a honestidade. No entanto, ele ressalta que pode ocorrer o enfraquecimento de tal discurso se não existir uma percepção suficiente para esta transformação.

Dentre as possibilidades da abordagem Sociológica identificadas, destaca-se o conceito de sujeito, considerando o aluno como agente social inserido em um contexto. Além disso, a perspectiva Sociológica propõe que o professor, conscientize-se como educador e se liberte de esquemas ideológicos pré-fabricados.

Acerca das limitações, cumpre destacar que Betti (1991) busca hierarquizar o processo de ensino e aprendizagem colocando no topo da hierarquia a política educacional. Logo abaixo, os objetivos do sistema escolar. Em seguida, os objetivos educacionais da Educação Física e, por último, o processo de ensino e aprendizagem.

Embora denuncie a não neutralidade do ensino de Educação Física, essa abordagem tende a reduzir o corpo ao âmbito político e social, o que incorre sobre sua objetificação, pois mesmo denunciando a violência e a exploração do corpo, essa perspectiva apresenta como limitação a dificuldade para pensá-lo além do mundo da necessidade e da apropriação social, política e econômica do corpo.

1.5 A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

A abordagem Crítico-Superadora, conforme descrevem os autores Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, é fruto de três seminários de estudos, sendo o primeiro deles realizado em agosto de 1990, em Campinas-SP. Destes estudos surgiu essa perspectiva, revelada na obra

“*Metodologia do Ensino de Educação Física*”, publicada em 1992, enquanto resultado do trabalho coletivo de todos esses autores.

A abordagem é baseada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético, tendo como base os estudos de Dermeval Saviani. O objeto de estudo da Educação Física, na abordagem Crítico-Superadora é a Cultura Corporal, a qual se atribui ao objeto o significado de meio, para que o aluno reconheça seus determinantes históricos e sua classe social, visando transformar a sua realidade.

A obra acima citada fornece elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento e auxilia o professor a pensar autonomamente, apontando ainda que a “[...] apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (SOARES *et al.*, 1992, p.17). Dessa forma, ressaltam os autores que, o professor, a partir de sua própria elaboração de conhecimentos e de suas experiências cotidianas, buscará superar os limites encontrados em sala de aula.

Para desvendar o aluno na escola pública, para o qual se projeta o ensino da Educação Física escolar na perspectiva Crítico-Superadora, Soares *et al.* (1992) compreendem a sociedade brasileira como uma sociedade de classes as quais lutam para afirmar seus próprios interesses.

Pode-se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio (SOARES *et al.* 1992, p. 24).

Dessa forma, Soares *et al.* (1992) ressaltam que, a classe proprietária não tem interesse na transformação da sociedade brasileira, o que certamente levaria ao fim dos seus privilégios, enquanto a classe trabalhadora se expressa pela luta e ação prática para transformar a sociedade a fim de que possa usufruir do resultado do seu trabalho. Nesta sociedade capitalista, cujos interesses são

contraditórios, a ideologia dominante busca mascarar a realidade e garantir a manutenção dos seus próprios interesses.

No que se refere à concepção de ensino da Educação Física na perspectiva Crítico-Superadora, Soares *et al.* (1992) salientam que a função social do currículo é ordenar uma reflexão pedagógica do aluno para que possa pensar sua realidade social. Um currículo envolvido com os interesses da classe trabalhadora que tem como eixo constatar e explicar a realidade social contraditória deve ser organizado para desenvolver outra lógica sobre a realidade, levando o aluno a outra leitura da realidade na qual ele está inserido.

Soares *et al.* (1992) destacam que, isoladamente cada conhecimento, seja ele matemático, geográfico, histórico, artístico, biológico ou corporal, expressará uma dimensão da realidade, mas não sua totalidade. Dessa forma, a visão de totalidade do aluno consolidar-se-á quando ele for capaz de sintetizar em seu pensamento a contribuição das diferentes ciências, contribuindo para explicar a realidade que o cerca. Assim é necessário um vínculo no conhecimento sistematizado nas diferentes áreas, em que os objetos dos diversos componentes do currículo assumem sentido pedagógico, na medida em que se articulam.

Ao descrever o que é Educação Física, Soares *et al.* (1992) apontam para a necessidade de se entender o que foi essa disciplina ao longo do tempo, abrangendo tendências que vão desde a ginástica na escola, que buscava construir homens fortes e ágeis, passando pelo esporte como principal conteúdo da Educação Física, até chegar nos movimentos renovadores nas décadas de 70 e 80, e assim, frente a tal histórico da disciplina, emergir com uma perspectiva que superasse tais concepções a fim de determinar o que é a Educação Física.

Na perspectiva Crítico-Superadora o objeto de estudo da Educação Física são os temas da cultura corporal, tais como os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Na seleção de conteúdo, defendem que seja ponderada sua relevância social e significado para a reflexão pedagógica, além disso, deve ser estabelecido um vínculo entre o conteúdo e a realidade social concreta para que o aluno compreenda seus determinantes sócio-históricos e sua condição de classe social (SOARES *et al.*, 1992).

Soares *et al.* (1992) apontam que, a perspectiva que tem como objeto de estudo a aptidão física do corpo, em oposição à abordagem Crítico-Superadora, busca historicamente a defesa dos interesses de sua classe social, que por ser

dominante, impõe a estrutura da sociedade capitalista. Dessa forma, apoia-se em fundamentos biológicos a fim de educar com o objetivo de tornar os homens fortes e ágeis, para adaptá-los à sociedade de forma alienada, sem que interfiram em prol de sua transformação.

A proposta de Soares *et al.* (1992) é a reflexão sobre a cultura corporal, ou seja, sobre as formas de representação do mundo produzidas pelo homem historicamente e manifestas em expressões corporais como jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo e mímica. Assim, a perspectiva Crítico-Superadora defende que, a materialidade corpórea foi construída ao longo da história criando assim uma cultura corporal, que é resultado de conhecimentos produzidos socialmente e acumulados pela humanidade. Torna-se fundamental, dentro dessa proposta, a compreensão do aluno de que o homem não nasceu pulando e arremessando, mas que estas atividades surgiram como resposta a estímulos e necessidades humanas.

Soares *et al.* (1992, p. 40) comentam que:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

A perspectiva Crítico-Superadora propõe o desenvolvimento da identidade de classe aos alunos, entendendo ser essa uma condição essencial para a consciência e engajamento na luta pela transformação estrutural da sociedade e para a conquista da hegemonia popular. Na abordagem do esporte, por exemplo, evidencia-se o significado dos valores inculcados e com normas regulamentares no contexto sócio-histórico, no qual os alunos estão inseridos.

Na visão de Soares *et al.* (1992), a perspectiva Crítico-Superadora incorpora os temas da cultura corporal, os quais têm um significado que dialoga com as intenções e objetivos do homem e intenções objetivas da sociedade. Dessa forma, estabelecem uma relação em que esse

[...] sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas

que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros (SOARES *et al.*, 1992, p.62).

Essa abordagem propõe que o aluno da escola pública compreenda a realidade social e a interprete a partir de seus interesses de classe social. Dessa forma Soares *et al.* entendem que a escola é a principal responsável em promover a apreensão da prática social e que, diante disso, os conteúdos devem voltar-se para essa prática.

Em seu livro *Educação Física Progressista*, o qual teve sua décima edição publicada em 1991, Paulo Ghiraldelli Junior (1991), defende a atuação dos profissionais de Educação Física como transformadores, ambicionando uma nova direção política e cultural por um mundo democrático.

Na concepção do referido autor (1991), o profissional de Educação Física é um intelectual, o qual atua no sentido de manter ou expandir a hegemonia do seu grupo social sobre a sociedade.

O papel do intelectual desenvolve-se no sentido de organizar, sistematizar e mesmo elaborar o pensamento do grupo social ao qual está organicamente ligado. Assim, num certo sentido, o intelectual conscientiza o grupo social que lhe dá sustentação das funções de tal grupo no campo da produção econômica e da política. Pode-se dizer, de certa forma, que o intelectual atua como “arauto reflexivo”, levando para a sociedade e para o próprio grupo social um ideário que representa os interesses de tal grupo (GHIRALDELLI, 1991, p. 52-53).

O movimento humano, para Ghiraldelli, vincula-se ao movimento social. A título de exemplo, ele cita a capoeira (luta/dança) percebida como movimento social de libertação e não como simples movimento muscular (GHIRALDELLI, 1991).

Ghiraldelli (1991) estabelece então a relação entre movimento humano e movimento social e também a relação do intelectual da Educação Física com a cultura. Ele propõe a divisão da cultura em quatro polos, tais como: a cultura universitária (cultura erudita); a cultura criadora extra-universitária (produzida por artistas, dramaturgos, etc); a cultura de massas (ligada a indústria cultural com programas da televisão ao rádio); e a cultura popular (modo de vida expresso nas práticas diárias de alimentar-se, vestir-se, dançar, falar, etc).

Ghiraldelli (1991) comenta que esses quatro polos da cultura se combinam e se sobrepõem. Nesse processo, algumas vezes, tais polos esclarecem, outras vezes confundem. Na visão de Ghiraldelli (1991) uma das grandes confusões situa-se na indistinção entre cultura popular e cultura de massas, já que a cultura popular não passa de uma estrutura dirigida pela Indústria Cultural.

Ghiraldelli (1991) destaca que, ao contrário da cultura erudita, a cultura popular, a cultura de massas e a cultura criadora extra-universitária se relacionam com a sociedade sem depender do professor.

As classes populares (e também os setores médios) esperam do aparelho escolar e daqueles que usufruíram dele (principalmente da universidade) uma atitude democrática de promoção da socialização da cultura erudita. Assim, o intelectual da área de Educação Física não deve se enganar: seu trabalho consiste, na relação com o movimento e com o corpo, em cuidar para que a cultura erudita possa ser usufruída pelas pessoas que buscam seus serviços (GHIRALDELLI, 1991, p.56).

Considerando esses pressupostos, Ghiraldelli (1991) defende que a cultura erudita, o saber sistematizado e os pensamentos filosófico e científico formam terreno fértil para o pensamento progressista. Nesse sentido, a cultura erudita poderia conduzir os sujeitos a compreenderem-se inseridas em um contexto de classes com interesses antagônicos.

No que tange à Educação Física, os estudos na ótica da abordagem Crítico Superadora dedicam-se à compreensão da Cultura Corporal de Movimento, não somente pelo caráter técnico e repetitivo, mas pelo caráter crítico e reflexivo.

Ghiraldelli afirma

[...] que o profissional da área de Educação Física atue como intelectual progressista e transformador. Que estabeleça um elo comum com os vetores históricos que encaminham para a construção de uma nova hegemonia, uma nova direção política e cultural, enfim, uma nova cultura e uma concepção de mundo superior e democrático (GHIRALDELLI, 1991, p.57).

Os conceitos expostos por Ghiraldelli (1991), ratificam as concepções apresentadas por Soares *et al.* (1992) de que a classe proprietária tem exclusivo interesse na manutenção das condições da sociedade atual, garantindo suas condições de lucro e mais valia. O professor de Educação Física, por meio da Cultura Corporal de Movimento, tem papel fundamental nesse processo.

Ghiraldelli (1991) exemplifica o trabalho do profissional de Educação Física a partir de aulas identificadas em regiões do Brasil, dentre elas a região Sul, com danças que envolvessem a história e a antropologia, a compreensão do contexto no qual essas danças surgiram e do momento social dos povos que as criaram.

A Cultura Corporal de Movimento, por ele defendida, propõe o estudo dos movimentos produzidos pelo Homem ao longo da história e a reflexão crítica sobre a ação do homem através desses movimentos.

Ghiraldelli (1991) compartilha o exemplo de práticas recreativas desenvolvidas no Nordeste, nas quais se promovia um diálogo entre a cultura ocidental e os jogos recreativos da cultura japonesa.

Por fim, Ghiraldelli (1991) defende que as aulas de Educação Física sejam um ambiente crítico impulsionado pela riqueza cultural. Partindo dessa premissa, até mesmo os conteúdos tradicionais como os métodos ginásticos, podem despertar o olhar crítico do aluno, na medida em que identificam as ideologias e os interesses políticos dos criadores dos métodos ginásticos. Para o autor, a Educação Física desenvolve as potencialidades humanas.

1.6 A ABORDAGEM PLURAL/CULTURAL

A abordagem Plural ou também denominada Cultural foi proposta por Jocimar Daolio e é narrada na obra "*Da cultura do corpo*", publicada em 1995. A abordagem tem como base a Antropologia Social, pautando-se no estudo do homem em suas relações sociais. Os autores que fundamentam os estudos de Jocimar Daolio são Marcel Mauss e Clifford Geertz. O objeto de estudo da Educação Física na abordagem Plural é a Cultura Corporal, e o sentido atribuído ao objeto de estudo é do corpo como um meio para a aprendizagem intelectual e apreensão cultural.

Daolio (1996) concebe a Educação Física em uma perspectiva cultural e como parte da cultura humana. Nessa perspectiva, a Educação Física estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criados historicamente pelos homens. Assim, é possível falar de cultura corporal, física e do movimento.

O autor compreende a Educação Física como uma prática cultural, marcada pela cristalização de determinadas práticas, as quais vinculam valores, cuja tradição dificulta a mudança.

Esse processo, quase sempre inconsciente por parte do professor, parece que habita o imaginário social da Educação Física Escolar, e nos faz compreender a dificuldade relatada pelos professores em trabalhar com turmas heterogêneas em termos de habilidades motoras. Nos faz compreender também porque um professor de Educação Física é valorizado na medida em que sua equipe vença campeonatos ou pelo número de talentos esportivos que ele descobriu e encaminhou aos clubes (DAOLIO, 1996, p. 41).

O autor propõe uma Educação Física que não discrimine os alunos com menos habilidades e pertencentes a grupos que não se enquadram na perspectiva de uma performance padronizada, correspondente às expectativas escolares. Ele cogita a possibilidade de inserir como objetivo dessa disciplina não só a vivência da cultura corporal no âmbito da pluralidade, mas também a compreensão, a crítica e a transformação da cultura corporal.

Daolio (1996) propõe o trabalho com temas de estudo e de aplicação eleitos pelo professor em conjunto com os seus alunos, desenvolvidos tanto na teoria quanto na prática, sendo que a escolha dos temas e das atividades mais significativas dependerão do grupo, do bairro, da cidade e da própria comunidade.

Na perspectiva Plural ou Cultural, Daolio (1995) compreende que o homem possui uma natureza cultural e que ele se apresenta em situações sociais específicas. Ele conclui que o ser humano é caracterizado pela capacidade de singularização através da construção social de diferentes padrões culturais. A partir dessa concepção, da singularidade do homem, é que Daolio (1995) propõe a discussão do corpo como uma construção cultural, uma vez que cada sociedade se expressa de formas diferentes e através de corpos diferentes.

Ao pensar-se o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de nacionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos de seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas (DAOLIO, 1995, p. 36-37).

Dessa forma, Daolio (1995) entende que, por ser o corpo o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca, nele estão inscritas regras, normas e valores de uma sociedade específica: o sorrir para algumas brincadeiras, a forma de dormir, a necessidade de um período de sono, a postura

no colo. Além disso, o homem, por meio do corpo, vai se apropriando de valores, normas e costumes sociais, no que Daolio (1995), entende como processo de incorporação e não somente um aprendizado intelectual, a obtenção de um conteúdo cultural por meio do corpo.

Partindo desses pressupostos, compreende-se que, na perspectiva Plural ou Cultural, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade em que se está inserido e as práticas que envolvem o corpo – educativas, recreativas, reabilitadores, expressivas – devem ser repensadas para que se considere o homem como sujeito da vida social.

Para entender melhor essa realidade e definir uma proposta para a Educação Física, Daolio (1995) dedica-se a explicar o corpo. O autor entende que o trabalho com o corpo, na Educação Física ou não, que se preocupa somente com sua dimensão fisiológica, está desconsiderando que essa constituição orgânica pode expressar-se em sentidos e formas diferentes e em grupos diversos.

Para essa perspectiva, os movimentos corporais só têm sentido porque são criados pelo homem, que é membro de uma sociedade, e transmitidos através de gerações. As técnicas corporais são chamadas então de técnicas por serem culturais. No entanto

A Educação Física atual pretende aprimorar o corpo, levando-o à perfeição da técnica, para, por meio dele, alcançar um tipo de eficiência característica da sociedade capitalista, tida como base do potencial da nação e da construção de seus cidadãos (DAOLIO, 1995, p.85).

A Educação Física, para Daolio (1995), é fundada em influências militares e médicas, ocorridas ao longo da história da disciplina, com o objetivo de construir homens fortes e saudáveis em defesa da pátria e construção da nação. Até mesmo a concepção biológica atribuída à Educação Física é uma construção social que atendeu a necessidades históricas e políticas particulares.

Daolio (1995) ressalta ainda que os corpos, apesar de semelhantes em sua base biológica, são construídos de formas diferentes em cada sociedade, conforme os padrões de cultura e especificidades de classe social, religião e outros, ou seja, marcados por símbolos e valores colocados pela sociedade durante a história.

A partir do referencial teórico da antropologia, Daolio (1995) sugere que a Educação Física reconheça o repertório corporal de cada aluno ao chegar à escola, uma vez que toda a técnica corporal é também técnica cultural. Assim, não existe técnica correta, a não ser para alcançar objetivos estabelecidos em consenso entre professor e aluno.

Em sua prática, o professor de Educação Física deve considerar o aspecto cultural, para não se tornar reproduzidor de modismos, além de ponderar as diferenças culturais entre os alunos para utilizar de forma adequada ensinamentos da aprendizagem motora.

Ao trabalhar diretamente com o corpo dos alunos, o professor interfere na concepção e na representação que os alunos têm do próprio corpo. Interfere, por extensão, na própria cultura que dá suporte a essas representações. É possível afirmar que um professor de Educação Física, atento ao alcance cultural de sua prática, tem mais condições de realizar um trabalho competente, por encontrar-se conectado com a realidade sociocultural em que vive (DAOLIO, 1995, p. 96-97).

Daolio (1995) propõe, através da perspectiva Plural ou Cultural, que se considere o corpo como produto de uma construção social específica, já que expressa em cada gesto ou postura, a individualidade e a totalidade social.

A Antropologia compreende a humanidade de forma plural, discutindo as suas diferenças. Nesse sentido, costumes e práticas de determinados grupos não podem ser vistos como certos ou errados em relação às práticas de nosso próprio grupo, mas entendidos com significados próprios que os justificam no grupo em que ocorrem.

Daolio (1995) propõe que a diferença não seja pensada como interioridade, pois o que caracteriza a espécie humana é a sua capacidade de se expressar de forma diferente. Se a Educação Física escolar acatar o princípio da alteridade, poderá reconhecer as diferenças expressas pelos alunos garantindo o direito de todos à sua prática.

Essa proposta apresenta uma perspectiva mais humanizada e sensível em relação ao corpo, no entanto, a cultura corporal também está interiorizada pelos alunos e é produzida pela sociedade, que promove estereótipos e idealizações da imagem do corpo ideal, as quais se conciliam com suas expectativas de se apropriar economicamente desse corpo, tornando-o dócil, produtivo e adepto aos valores da sociedade de consumo. Assim, a intolerância à diversidade é uma

produção social e cabe à escola conscientizar acerca das relações históricas econômicas e sociais que desumanizam as pessoas, tratando-as de maneira uniforme.

Na concepção de Neira (2010), os Estudos Culturais possibilitam indagar o etnocentrismo pedagógico dos currículos de professores de Educação Física e desconstruir práticas curriculares engessadas. Estudos dessa natureza questionam o perfil de sujeito formado pelo projeto educativo hegemônico, confrontando-o com o debate curricular da Educação Física, a fim de discutir formas nas quais a cultura concretiza políticas de identidade, nas quais se inserem as questões relacionadas ao corpo.

A partir dos Estudos Culturais o currículo de Educação Física pode ser imaginado sob o modelo da textualidade. Enquanto tal, envolve práticas. A concepção dos Estudos Culturais compreende que não pode haver nenhuma forma “correta” ou privilegiada de leitura, ela questiona o privilégio de determinados grupos para consolidar suas concepções de mundo, sociedade e práticas corporais (NEIRA, 2010).

Nesses termos, o movimento corporal não se reduz ao aspecto técnico (regras, normas), sendo necessário à educação física respeitar o repertório cultural de cada aluno que chega à escola. É necessário entendê-lo em suas diferenças, as quais não se constituem em sinônimo de inferioridade, mas como possibilidade de expressão distinta e de afirmação de uma educação mais humana.

1.7 A ABORDAGEM DA SAÚDE RENOVADA

A perspectiva da Saúde Renovada é classificada por Darido (2003), como um objetivo de ensino que se manifesta como uma das novas formas de se organizar o pensamento pedagógico da Educação Física Escolar, tendo como base a Fisiologia.

As reflexões acerca da Educação Física escolar dentro de uma perspectiva biológica iniciaram na década de 1990, com a tentativa de superar modelos higiênicos e eugênicos. Nesse sentido, é discutida nessa pesquisa, a perspectiva da Saúde Renovada que, segundo Darido (2003), tem dentre seus representantes Markus Vinícius Nahas, Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes, os quais desenvolvem estudos e pesquisas em favor de uma Educação

Física dentro da matriz biológica. O objeto de estudo da Educação Física, na perspectiva da Saúde Renovada é o movimento, ao qual é atribuída a função de promover a saúde, ou seja, utilizando o movimento como um meio para outros fins.

Nas palavras de Guedes, Bernardes e Yamaji (2020, p.19) “[...] a expectativa é que a disciplina de Educação Física venha a se constituir no componente curricular mais adequado para promoção e educação em saúde dos escolares”. Para isso, em outros estudos, são defendidos por Guedes os programas de acompanhamento do crescimento físico que podem auxiliar para detectar agressões à saúde de crianças e adolescentes e “[...] os profissionais de Educação Física e de Esporte se encontram em posição privilegiada para a função” (GUEDES, 2011, p.128).

Dentre as ferramentas para o acompanhamento do crescimento físico, Guedes (2011) destaca a técnica da Antropometria, a qual mensura dimensões corporais como a estatura, o peso corporal, a largura do corpo, o comprimento da coxa e da perna e o comprimento dos braços e antebraços. Destaca a importância do acompanhamento da maturação biológica e do desempenho motor, entendendo que esses índices contribuem significativamente para promoção da atividade física no presente e para toda a vida.

Na visão de Guedes (2011) os diversos estudos acerca do estado de saúde de crianças e adolescentes objetivam uma prevenção primária e promoção da saúde e para tal utilizam-se a compreensão de aspectos relacionados ao crescimento físico, a maturação biológica e o desempenho motor.

Acerca da condição de saúde de estudantes, Guedes *et al.* (2010) constataram elevadas proporções de sedentarismo em um estudo realizado no estado de Sergipe e concluíram que há maior probabilidade de que os escolares permanecessem naquela condição de sedentários durante a vida adulta. Além disso, o estudo apontou o consumo de alimentos menos saudáveis, como refrigerantes e doces.

A partir deste estudo, Guedes *et al.* (2010) destacam a necessidade de considerar o contexto em que vivem os adolescentes, para assim compreender como constroem sua conduta e o modo de agir em sociedade frente a questões como saúde, educação, trabalho e lazer, todas relacionadas à qualidade de vida.

Outra característica presente entre os estudantes é a prevalência do sobrepeso e a obesidade. Em uma pesquisa realizada em 2007 em Minas Gerais, Guedes *et al.* (2010) constataram a prevalência de sobrepeso em quase 20% das alunas e de quase 15% dos alunos, bem como obesidade em quase 5% das alunas e quase 3% dos alunos.

Diante da relação inversa entre o maior acúmulo de massa corporal e o melhor estado de saúde, e pela acentuada estabilidade longitudinal do sobrepeso e da obesidade entre jovens e adultos, os resultados aqui encontrados sugerem a necessidade de implementar programas intervencionistas sistematizados na população analisada (GUEDES *et al.*, 2010, p. 230).

Outro defensor da Educação Física escolar como promotora de atividade física e saúde é Markus Vinícius Nahas. Para Nahas, Costa e Garcia (2012) a escola constitui um contexto privilegiado para o alcance dos alunos e a Educação Física tem contribuído para a promoção de saúde dos brasileiros. A escola dispõe de funções sociais abrangentes voltadas à educação e para a vida em domínios diferentes, o que permite a abordagem da saúde, alimentação saudável e vida ativa.

O potencial de influência da escola na atividade física de crianças e adolescentes fica evidente quando consideramos que eles passam boa parte de seus dias de semana na escola, e podem ser fisicamente ativos antes e depois das aulas, durante os intervalos e nas aulas de Educação Física. Além do mais, os processos didático-pedagógicos desenvolvidos no contexto escolar, como na disciplina de Educação Física, por exemplo, podem contribuir para que os jovens adotem um estilo de vida ativo e saudável no contexto extraescolar (NAHAS; COSTA; GARCIA, 2012, p. 19).

Nahas, Costa e Garcia (2012) defendem que, ao tratar do corpo em movimento, a Educação Física dispõe de privilégios na promoção de atividade física entre jovens, mesmo reconhecendo que as aulas não são suficientes para contrapor os baixos níveis de atividade física. Os autores também ressaltam que, na década de 1990, surgiram propostas para o currículo de Educação Física, que enfatizam a promoção e educação para um estilo de vida ativo e saudável ao longo da vida.

Dentre os pontos comuns nas novas propostas para a Educação Física, Nahas, Costa e Garcia (2012) destacam que as experiências motoras nas aulas

de Educação Física devem ser prazerosas; os objetivos e conteúdos devem ser progressivos e sequenciais, respeitando o nível de desenvolvimento dos jovens; e que os conceitos e informações sobre atividade física, aptidão física e saúde sejam explorados com maior ênfase entre adolescentes mais velhos, contribuindo para um estilo de vida ativo.

A Educação Física tem assim o papel fundamental, dado o seu potencial, nas palavras de Nahas, Costa e Garcia (2012), de uma participação mais efetiva na promoção da saúde da população brasileira.

O que parece claro é que a atividade física (como foi definida no início) é relevante para todas as pessoas e em todas as idades, devendo ser considerada componente curricular relevante. A educação física escolar precisa reorientar seus programas para atender mais eficazmente à sua função educacional (NAHAS; CORBIN, 1992, p. 22).

Na abordagem da Saúde Renovada, Nahas e Corbin (1992) defendem que a disciplina tem contribuição educacional relevante na medida em que promove o desenvolvimento motor e a aptidão física para o bem-estar e a saúde. Na visão dos autores, a Educação Física é compreendida como a profissão com maior responsabilidade na prestação de serviços relacionados à atividade física e o desenvolvimento humano. Dessa forma, orientar para a prática de atividades físicas relacionadas à saúde torna-se uma das tarefas educacionais fundamentais da Educação Física.

Será preciso agir politicamente (no sentido profissional das relações públicas), disseminando a ideia de que, ao contrário do que sempre se acreditou, aptidão física não é algo só para atletas ou indivíduos geneticamente bem-dotados. As evidências científicas e as propostas curriculares recentes enfatizam que atividade física e aptidão física devem ser para todos, principalmente para aqueles que mais necessitam (NAHAS; CORBIN, 1992, p. 19).

Nahas e Corbin (1992) ressaltam que o planejamento escolar deve atentar preliminarmente para as condições de ensino disponíveis, necessidades e interesses dos indivíduos e ajustes de objetivos específicos, conteúdos e estratégias à realidade. Os autores defendem o uso de testes de aptidão física sob a pretensão de diagnósticos de deficiências e acompanhamento do desenvolvimento em determinadas áreas. Segundo os autores, a partir dos testes pode ocorrer o estímulo ao interesse em atividades.

Não há o intuito de utilizar os resultados dos testes para atribuir notas aos alunos e os testes de aptidão física não correspondem ao fim do processo, mas Nahas e Corbin (1992) enfatizam que se trata de instrumentos para atingir o objetivo da Educação Física, tal qual a educação para a atividade física e para a saúde. Nesse sentido, a referida abordagem incorre em uma concepção biologizante da Educação Física, relacionando-a à imagem objetiva do corpo, enfatizando o seu aspecto saudável e dotado de aptidão física. Portanto, o corpo é visto em sua objetividade – o que remete à sua reificação.

1.8 A ABORDAGEM DOS JOGOS COOPERATIVOS

A abordagem dos Jogos Cooperativos é contemplada no presente estudo na medida em que, de forma não sistematizada, propõe a cooperação através de atividades lúdicas e jogos, contrapondo assim um processo de aprendizagem inserido em um contexto cultural amplo que fomenta a competição. O objeto de estudo da Educação Física, a partir da perspectiva dos Jogos Cooperativos é o movimento, o qual é utilizado como meio para uma determinada finalidade. Na abordagem dos Jogos Cooperativos, concebe-se que a sociedade é de caráter competitivo e individualista, sendo necessária a superação dessa tendência social.

O principal representante da perspectiva dos Jogos Cooperativos é Fabio Otuzi Brotto, que aborda a proposta em duas obras: *“Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!”*, publicada em 1997, e *“Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência”* publicada em 2001. Brotto (2001) fundamenta sua proposição na Psicologia, tendo como base principal de estudos, Terry Orlick.

Segundo Brotto (2001), a proposta dos Jogos Cooperativos surgiu a partir da preocupação com a valorização do individualismo e a competição exacerbada na sociedade moderna, principalmente na cultura ocidental. Hoje, já naturalizada na sociedade humana, a competição é acatada como regra e como única opção nos diversos setores da vida social. Nos Jogos Cooperativos objetiva-se a superação de desafios em detrimento da derrota de outros, além disso, o esforço é concentrado em atingir um objetivo comum e não para fins exclusivos.

Na visão do representante da perspectiva dos Jogos Cooperativos, existem dois estilos básicos de jogo: jogar com o outro (cooperação); e jogar contra o

outro (competição) e, dependendo do estilo, a distância entre cada jogador pode aumentar ou diminuir. Brotto (1997) ressalta que, estudos de diferentes áreas como biologia e zoologia descrevem que a maior parte das relações entre os organismos são, essencialmente, cooperativas. Neste sentido, a premissa perpetuada na sociedade de que “o importante é competir”, torna-se uma ilusão, já que a natureza do homem é a cooperação e não a competição.

A partir da observação e análise de atividades desenvolvidas com adultos, Brotto (1997) identificou três condutas diferentes entre os participantes, as quais denomina *Padrões de percepção-ação*, sendo elas: omissão, cooperação e competição. Os próprios participantes identificam como principais fatores que dificultam o alcance dos objetivos: o individualismo, a desconfiança, a ausência de comunicação e a competição. Neste sentido, o indivíduo é condicionado a competir, o que é fruto de um processo de aprendizagem inserido em um contexto cultural amplo.

O homem é treinado através da escola, da família e da mídia para acreditar que não tem escolha e que deve aceitar a competição para crescer e realizar-se. No entanto, Brotto (1997) ressalta que, a partir da perspectiva dos Jogos Cooperativos, o indivíduo pode desconsiderar o que o autor denomina como ilusão, e a partir disso, escolher com consciência e liberdade o potencial de cooperação. Quando isso ocorre, a aparência de ser separado e isolado dos outros pode ser desfeita, dando importância ao respeito e singularidade.

Uma questão essencial na visão de Brotto (2001) é refletir sobre os tipos de jogos considerando a educação e sociedade que se pretende, já que por trás dos jogos propostos às crianças e jovens, há valores, uma visão de mundo e de humanidade.

Dependendo dos princípios, valores, crenças e estruturas que estão por trás dessa “minissociedade-jogo”, podemos tanto aprender a sermos solidários e cuidar da integridade uns dos outros, como, ao contrário, jogando, podemos aprender a nos considerar mais importantes que alguém e a nos importarmos muito pouco com o seu bem-estar (BROTTO, 2001, p. 20).

Na perspectiva dos Jogos Cooperativos, Brotto (2001) entende que há uma estreita interdependência entre as formas de vida que habitam o Planeta Terra. Dessa forma todos têm o compromisso de zelar pelo bem-estar uns dos outros,

buscando a coevolução e a felicidade comum a todos. Para Brotto (2001) a felicidade só é possível quando desfrutada por todos sem exceção.

A cooperação é compreendida assim como exercício de corresponsabilidade no aprimoramento das relações humanas nas diversas dimensões e contextos, deixando de ser tendência para se tornar necessidade. A partir disso a cooperação deve ser compreendida como um estilo de vida, uma conduta ética vital e um dos principais alicerces para a coevolução humana.

O cenário mundial atual indica claramente a impossibilidade de uma solução isolada, individual ou circunscrita a um ou outro determinado país ou bloco continental. É vital que superemos o paradigma do individualismo e da competição exacerbada (BROTTO, 2001, p. 59).

Para Brotto (2001) o contexto atual induz a busca coletiva por soluções que gerem bem-estar a todos e os Jogos Cooperativos proporcionam uma ampliação da visão da realidade da vida. Destaca-se, então, a necessidade de gerenciar com cautela e responsabilidade com questões, como por exemplo, o acervo tecnológico e bélico, já que pela primeira vez na história da civilização, existem condições para tornar os indivíduos também corresponsáveis pela destruição do planeta.

Dentre as propostas de Brotto (2001) para o ensino da Educação Física está o esporte, prática transformadora, e dentro do contexto dos Jogos Cooperativos, é transformadora ainda da compreensão e ação da realidade. O esporte pode ser visto também como um jogo de encontros ao invés de confrontos, sendo também uma ferramenta para a descoberta de possibilidades pessoais e coletivas que ajudarão na convivência. Dessa forma “[...] o Esporte dinamizado pelos Jogos Cooperativos, constitui-se numa importante contribuição para a abordagem de diversos problemas vividos dentro e, principalmente, além dos espaços esportivos” (BROTTO, 2001, p. 78).

As possibilidades elencadas a partir dos estudos de Brotto (1997) são a premissa inerente à atual sociedade capitalista do individualismo e da competição exacerbada o qual deve ser superado, bem como as consequências da não superação de tais formas de pensamento individuais. Além disso, a perspectiva dos Jogos Cooperativos propõe a substituição dos confrontos por jogos de encontros. No entanto, a relação lúdica com(entre) o(s) corpo(s) é apenas uma

dimensão a ser pensada na construção de uma Educação Física voltada para a humanização do corpo.

1.9 A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

A perspectiva Crítico-Emancipatória tem Elenor Kunz como um dos principais representantes. A primeira obra do autor sobre essa questão foi publicada em 1991, intitulada “*Educação Física: ensino e mudanças*”; e a segunda, publicada em 1994, intitulada “*Transformação didático-pedagógica do esporte*”. Os estudos de Kunz são fundamentados na Teoria Sociológica da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, traduzida no Brasil por intérpretes como Márcio Suzuki, Rúrion Melo e Felipe Gonçalves Silva.

Para Kunz (1991), a Educação Física deve estar aberta a experiências desenvolvendo um processo de ação comunicativa e reflexão, no caminho de se questionar o que está imposto. Para isso estabelecem-se as relações entre os movimentos de jogos esportivos com a realidade e o contexto sociocultural de cada aluno, conduzindo-os a refletir, ou seja, “pensar e fazer”. O autor propõe ainda como um conteúdo a ser trabalhado na escola o movimento humano, o qual precisa ser interpretado como expressão humana, função dialógica na relação do homem com o mundo.

No que tange à concepção de ensino da Educação Física, Kunz (1991) defende uma temática aberta em relação aos conteúdos para que haja espaço nas aulas tanto para experiências extraescolares, quanto para o esporte normatizado. Além disso, o autor advoga pela participação dos alunos nas situações de decisão de ensino, permitindo um envolvimento como sujeitos responsáveis em todo o processo de ensino.

Kunz (1994) compreende a educação como um processo em que se desenvolvem ações comunicativas e o aluno, sujeito do processo de ensino, deve ser capacitado para participar na vida social, cultural e esportiva. Partindo deste pressuposto, não se trata somente da aquisição de capacidades de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados na vida, por meio da reflexão crítica.

Embora se possa dizer que o jovem de hoje é mais livre e independente, isso só se verifica no plano físico, ou seja, na dependência física da família, mas no plano intelectual sofrem constantes influências externas

(dos “tutores”) para qualquer tipo de decisão ou renúncia que precisam tomar. No esporte isso fica mais do que evidente (KUNZ, 1994, p. 33).

Baseado nessas constatações, Kunz (1994) denomina como emancipação o processo de libertação do jovem das condições que limitam o uso da razão crítica.

Para Kunz (1994) o profissional de Educação Física, que não percebe a “falsa consciência” e a “coerção autoimposta” vinculados ao ensino de esportes, torna-se um reforçador dessa falsa consciência e legitimador da coerção autoimposta. Nesse sentido, o processo de aprendizagem pela autorreflexão, deve corresponder com a emancipação do conhecimento, removendo a repressão e dissolvendo a falsa consciência.

Kunz (1994) sugere que o ensino de esportes supere o paradigma de treinamento de habilidades e técnicas, a fim de considerar também a interação social e a linguagem sob a orientação de uma didática comunicativa. Para o autor, a interação social ocorre em todo o processo coletivo de ensinar e aprender, e permite a valorização deste trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. A linguagem, por sua vez, ganha importância pelo fato de que não somente a comunicação verbal ganha expressão, mas todo o ser corporal se torna linguagem, se movimentando enquanto diálogo com o mundo.

Neste sentido, é pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser “imposto” de fora, e na sua “transformação didática” devem ser respeitados os conteúdos do “mundo vivido” dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possam ser alcançadas (KUNZ, 1994, p. 37-38).

O objeto de ensino da Educação Física, a partir da abordagem Crítico-Emancipatória, não se restringe ao desenvolvimento de ações do esporte, mas à compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, de seus interesses e problemas vinculados ao contexto sociopolítico.

Com a evolução de suas pesquisas na área da Educação Física, Elenor Kunz, transita com a base de seus estudos da Teoria Sociológica da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, para Teoria do Se Movimentar Humano (TSMH) na corrente filosófica francesa da Fenomenologia, a qual tem como um dos principais representantes Merleau-Ponty. É pertinente salientar que, mesmo

com as referidas mudanças, Kunz mantém o título de sua abordagem como Crítico-Emancipatória tanto ao fundamentá-la na Teoria Crítica, quanto ao fundamentá-la na Fenomenologia.

Dentre as propostas para a Educação Física na ótica da Fenomenologia, Costa, Barros e Kunz (2018) indicam a utilização dos Jogos e Brincadeiras como um conjunto de possibilidades para perceber e interpretar a realidade. Os autores (2018) destacam que o jogo, ao ser utilizado como um fim e não como um meio, proporciona dinâmicas que antecedem dimensões pedagógicas e culturais, além disso permite fazer a síntese entre as dimensões fenomenológica e racional.

Para Costa, Barros e Kunz (2018) o jogo envolvido em um plano mais amplo da ludicidade efetiva-se na espontaneidade, no humor, na alegria e no prazer presentes nos movimentos do sujeito.

Tanto no Jogo como na concepção dialógica do movimento humano, o ser humano é livre para agir de forma original e voluntária. As regras existem, podendo ser criadas e modificadas pelos envolvidos, originando situações/condições para melhor interagirem consigo mesmos, com as pessoas e com o mundo. (COSTA, BARROS, KUNZ, 2018, p. 58).

Costa, Barros e Kunz (2018) destacam que essa conotação de liberdade através do jogo só pode existir na medida em que o sujeito estiver livre de pressões e resultados impostos. Neste sentido, o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo e das possibilidades de experimentar, criar e transformar o mundo.

No que diz respeito ao esporte, Staviski, Surdi e Kunz (2013) esclarecem ser necessário o ajuste e adaptação desta prática à realidade e interesse dos praticantes e não o contrário como normalmente ocorre.

Quando o esporte, “transformado didaticamente”, se desenvolver a partir da alegria e da vontade dos seus participantes e das infinitas possibilidades de um “movimentar-se” em diferentes contextos e formas, então um momento constitutivo desse prazer e dessa alegria na realização bem-sucedida será alcançado por um “poder render sem precisar”, ou seja, por um rendimento necessário, mas não obrigatório. (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013, p. 127)

Por fim, Staviski, Surdi e Kunz (2013) destacam que o ensino de esportes na escola implica desenvolver capacidades autônomas e emancipação dos

alunos, vistos como re-descobridores dos movimentos e autores dos esportes que praticam.

A perspectiva desse autor compreende o corpo na sua constituição sociocultural, como possibilidade de o homem se comunicar com o mundo e produzir sentidos sobre ele. Sendo assim, o corpo comunica e a compreensão dos significados por ele expressos, faz parte da constituição de uma consciência crítica; também, da possibilidade de afirmar a condição humana para a liberdade, cujo amadurecimento, conforme Freire (2011, p. 103), acontece “[...] no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”. Nesse contexto, as aulas de Educação Física devem contrapor-se à imposição de regras e à concepção técnica e operacional dos movimentos corporais, pois essa se aproxima de uma visão necrófila da vida, cujo sentido se opõe à vocação dos homens para a humanização. Projeto esse que precisa da participação coletiva e da vivência lúdica como forma de resistir ao individualismo e à lógica competitiva da sociedade burguesa.

Essa e as outras abordagens indicadas nesse capítulo apresentam olhares específicos sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre a Educação Física. A concepção sobre o corpo insere-se no âmbito de um projeto de sociedade e de sujeito. Nesse sentido, as abordagens progressistas avançam na medida em que discutem o corpo no contexto sociocultural, um corpo que não se separa do sujeito, mas é constituído e constituinte desse último.

Na sociedade, prevalece uma concepção instrumental do corpo, na medida em que ela dissemina uma estética corporal voltada para a promoção de um ideal de beleza e de felicidade, cuja busca contribui para alimentar a engrenagem da sociedade das mercadorias, para a falsificação do prazer e para o enfraquecimento da consciência.

Com o intuito de desvelar os investimentos que a sociedade exerce sobre o corpo, organizando-o de forma a promover a sua autoconservação, o próximo capítulo envereda-se nas reflexões da Teoria Crítica, a fim de elucidar o projeto burguês de sociedade e suas implicações sobre o corpo, cujas reflexões amparam-se na produção teórica de Theodor Adorno, Max Horkheimer e nas discussões de Alexandre Vaz, um dos intérpretes desses autores no campo da Educação Física e da relação entre a sociedade, a educação e o corpo.

A perspectiva teórica desse último autor não é mencionada pelos estudos sobre as abordagens do ensino, pois aparentemente, ela pode ser compreendida como uma teoria não propositiva para o Ensino de Educação Física. No entanto, para a Teoria Crítica, a construção de um projeto de sociedade e de educação demanda pela crítica do papel da razão no tribunal da história, a fim de que ela se lembre do não cumprimento de sua promessa emancipatória, cujo instante de realização, conforme Türcke (2004), vai além do momento espiritual, mental ou cerebral, abrangendo o processo social.

Nessas condições, cabe à razão o reconhecimento da culpa que lhe é cabida, o que é possível mediante a autorreflexão crítica do desenvolvimento do projeto de esclarecimento da sociedade burguesa.

CAPÍTULO 2

O PROCESSO CIVILIZATÓRIO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BURGUESA E O CORPO

Este capítulo objetiva refletir, com base na Teoria Crítica, sobre processo civilizatório no âmbito da sociedade burguesa e sobre suas implicações em relação ao corpo. No primeiro momento, discorre-se a respeito do processo civilizatório, no qual a razão conformou-se à lógica da dominação da natureza, assumiu uma característica autocrática e, dessa forma, desconsiderou a dimensão sensível da vida e do processo de conhecimento, na qual existe a possibilidade de uma relação aconchegante entre os seres humanos e a natureza. Essa última, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 100), não conhece propriamente o gozo ou necessita prolongá-lo para além de sua necessidade – o que aponta para a característica social e alienada do prazer no âmbito das relações humanas. Sendo assim, o gozo que transgride a ordem fixa, ignorando-a, carrega a marca do processo civilizatório. Ele expressa o desejo de retornar à natureza da qual a civilização pretende se proteger.

O pensamento tem origem no processo de liberação dessa natureza terrível, que acabou por ser inteiramente dominada. O gozo é por assim dizer sua vingança. Nele os homens se livram do pensamento, escapam à civilização (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 101).

A racionalização do gozo como instância que necessita do controle social, implica compreendê-la em seu processo oposto, ou seja, o gozo como atributo da natureza. Na impossibilidade de eliminá-lo, a sociedade admite-o enquanto privilégio dos dominantes, por meio do acesso à cultura superior. Para os dominados, o prazer é vivenciado na forma da organização dos divertimentos e da promissória do prazer, no seu adiamento, já que sua realização efetiva é impossibilitada pela falsificação da vida. Nesse sentido, o prazer e o gozo são permitidos na forma de substitutivos.

Essas características do processo civilizatório apontam para o seu investimento na constituição da subjetividade e no rompimento com o seu vínculo natural. Tal exigência repercute sobre a organização do corpo, cuja instância

habita a possibilidade de uma reconciliação do sujeito com a natureza. No entanto, conforme apontam Adorno e Horkheimer (1978), a sociedade tende

[...] para a 'socialização', isto é, para a inserção segundo um plano superiormente estabelecido, das partes no todo as de e para a integração, em formas de organização incomensuravelmente grandes, sejam econômicas ou políticas (ADORNO, HORKHEIMER, 1978, p. 73).

O sacrifício exigido do eu, recai sobre o corpo e a compreensão desse processo constitui a segunda seção desse capítulo, que objetiva discorrer sobre a concepção do corpo no âmbito da Teoria Crítica. Tal propósito avança na reflexão acerca da relação entre a natureza e a cultura, entre a natureza e a civilização, mas, principalmente, na relação entre mimese⁵ e racionalidade. A absorção da primeira pela segunda também é discutida nessa seção.

A tecnificação ampliada da vida, resultante do processo civilizatório, incide sobre todos os setores e, no âmbito da cultura, a pressão social sobre o indivíduo é viabilizada por meio da indústria cultural. Sendo assim, a terceira e última seção deste capítulo, aborda a atuação da indústria cultural sobre a subjetividade e, conseqüentemente, sobre o corpo. A constituição identitária promovida pela indústria cultural apela para a espetacularização do corpo e para a sua reificação.

2.1 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO E A RACIONALIDADE BURGUESA

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o objetivo do esclarecimento, entendido como desencantamento do mundo e emancipação intelectual do homem por meio do uso de sua razão, consistia em evitar o medo e o desamparo em relação aos poderes da natureza. Na tentativa de livrarem-se do medo, os seres humanos investiram-se na posição de senhores, sobrepondo seus interesses ao das demais coisas e seres. Eles agiram não apenas sobre a natureza externa, mas também contra a natureza interna, cuja elucidação é encontrada na *Dialética do esclarecimento* (1985), na figura prototípica de Ulisses, o personagem da Odisseia, que em sua jornada épica precisa resistir aos

⁵ Na *Dialética do esclarecimento* (1985), a mimese é entendida como imitação, como uma tendência natural que os seres vivos utilizam para escapar do medo, como um mecanismo de proteção e de autoconservação. Na *Teoria estética* (2006), essa concepção é reelaborada por Adorno e a mimese é vista como a capacidade de produzir semelhanças, extrapolando a esfera biológica, pois no âmbito da arte, ela expressa uma forma de conhecimento, na qual o artista não intenciona o domínio do objeto representado, mas a sua expressão para além daquilo que ele apresenta de forma imediata.

encantos das deusas hetairas e ao canto das sereias. Para tanto, comporta-se racional e estrategicamente, procurando conciliar o irreconciliável, o prazer e a execução de suas metas. Nesse ponto, Ulisses personifica o disfarce e a renúncia constituintes do processo civilizatório, já que o esclarecimento trilhou o caminho da obediência e do trabalho, no qual não se deve sucumbir à sedução, mas se autocontrolar, guiando-se pela praticidade e pelo logro, cuja expressão se encontra na lógica dos equivalentes.

O recurso do eu para sair vencedor das aventuras: perder-se para se conservar, é a astúcia. O navegador Ulisses logra as divindades da natureza como depois o viajante civilizado logrará os selvagens oferecendo-lhes contas de vidro coloridos em troca de marfim. O presente da hospitalidade homérica está a meio caminho entre a troca e o sacrifício (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57).

Na tentativa de dominar o mundo, os seres humanos buscam explicá-lo, nomeá-lo e torná-lo inteligível. Ao fazê-lo, convertem-no em abstração, constituindo um processo que amplia gradativamente a separação entre a coisa e o nome. O esforço infligido no relato e denominação das coisas desse mundo, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), também era parte do mito. Tal fato, incide sobre a assertiva de que os mitos já eram produto do esclarecimento. No entanto, diferentemente desse último, os mitos continham distinções, pois a imagem da coisa, a sua representação resguardava a semelhança ao invés de sua substitutividade e a fungibilidade universal, conforme os parâmetros da ciência.

Como a ciência, a magia visa fins, mas ela os persegue pela mimese, não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto. Ela não se baseia de modo algum na “onipotência dos pensamentos”, que o primitivo se atribuiria, segundo se diz, assim como o neurótico. Não se pode haver uma “superestimação dos processos psíquicos por oposição à realidade”, quando o pensamento e a realidade não estão radicalmente separados (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 25).

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a magia persegue seus fins por meio da mimese (imitação, assemelhamento) não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto. Ela não superestima os processos psíquicos em detrimento da realidade, pois o pensamento e a realidade não estão radicalmente separados. Os pensamentos não são autônomos em relação aos

objetos, o que pode ser explicado na atitude do feiticeiro que se torna semelhante aos demônios para assustá-los ou atenuá-los.

No entendimento dos referidos autores (1985), a *ratio* ao recalcar a mimese, não se constitui no seu contrário, uma vez que assume a forma necrófila dessa última, assemelhando-se ao que está morto, pois “O espírito subjetivo que exclui a alma da natureza só domina essa natureza privada da alma imitando sua rigidez e excluindo-se a si mesmo como animista” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 62).

O desencantamento do mundo a que se referem os autores, pressupõe a destruição do animismo, no qual é possível reconhecer que a natureza possui uma alma, que ela é constituída de vontade e de sensibilidade. Ao eleger a abstração como o instrumento do conhecimento, o esclarecimento suplanta a sensibilidade e, por meio da razão, converte as coisas no mesmo denominador comum, classificando-as, nomeando-as e antecipando-se à ordem sensível das coisas: “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). Nesses termos, tudo que foge do critério da calculabilidade e da praticidade, é colocado sob suspeita.

Essa condição expressa um processo de absolutização e hipóstase do sujeito, o qual se constitui em doador de sentido às coisas. Sendo assim, Adorno e Horkheimer (1985), ressaltam que o esclarecimento não abandona o mito, pois sua necessidade de dominar a natureza mediante o poder do conhecimento e da razão, atualiza o elemento básico do mito: o antropomorfismo, expresso na projeção do subjetivo na natureza. Tanto o mito quanto o esclarecimento, constituem-se em formas de explicação e de projeção do domínio humano sobre a natureza, ou seja, o homem é o elemento central, o protagonista.

O sobrenatural, o espírito e os demônios seriam as imagens espetaculares dos homens que se deixam amedrontar pelo natural. Todas as figuras míticas podem se reduzir, segundo o esclarecimento, ao mesmo denominador, a saber o sujeito (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22).

Na concepção de Adorno e Horkheimer (1985), as cosmologias pré-socráticas fixaram o instante de transição entre o animismo e o esclarecimento. Os deuses patriarcais do Olimpo também foram capturados pelo logos filosófico.

O mito alimentava a ilusão mágica de que por meio da repetição poderia se identificar com a realidade repetida e escapar de seu poder. No entanto, o esclarecimento procede anulando a substitutividade específica, a qual cede lugar à fungibilidade universal (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A destituição das distinções tornou-se um dos elementos prioritários do programa do esclarecimento, que elege como cânon o número, pois a matematização da vida permite a sua calculabilidade, a exatidão e a redução do diferente a grandezas abstratas. O esclarecimento é normatizador, é rígido, ele fixa as regras, ajuda a coordenar o mundo e hierarquizá-lo. Sendo assim,

Os símbolos assumem a expressão do fetiche. A repetição da natureza, que é o seu significado, acaba sempre por se mostrar como permanência, por eles representada, da coerção social (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Para Adorno e Horkheimer (1985), o esclarecimento radicaliza a angústia mítica, uma vez que não deixa nada de fora, buscando igualar o mundo por meio do pensamento, na tentativa de obter maior controle sobre as coisas. Assim, a ciência busca penetrar em todos os seres e capturá-los, no entanto, o que ela captura não é o ser, apenas o atributo nominalista, a convenção lógica instituída como a representação do ser.

Os autores criticam a ciência e a filosofia moderna representados por Bacon e Kant. O primeiro representa a forma patriarcal constitutiva da ciência moderna, que procura submeter a razão ao processo operatório e aos fins exteriores à promoção da autorreflexão crítica e da emancipação humana. Da mesma forma, Kant representa uma racionalidade marcada pela frieza pela busca do conhecimento por meio do imperativo categórico. Contraditoriamente, o formalismo lógico, ao prezar pela abstração do mundo, acaba por afirmar a sua repetição e a sua factualidade, na medida em que o conhecimento se reduz à classificação e à aplicação da fórmula.

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo o ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa agarrá-las, mas ao contrário, pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se

realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda a pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. Ora, ao invés disso, o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento meramente preso à mera imediaticidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38-39).

O poder emancipatório da razão enfraqueceu-se na medida em que ela perdeu a sua autocrítica, absolutizando-se e colocando-se a serviço da administração da vida e do controle dos indivíduos, inviabilizando a constituição de uma sociedade livre e de indivíduos livres.

Cohn (1994) ressalta que, ao refletirem sobre o processo dialético do esclarecimento, Adorno e Horkheimer não apenas discutem a racionalidade produzida pela sociedade burguesa, mas também a racionalidade que reproduz essa sociedade. A crítica dos autores não faz apologia ao irracionalismo, pois sua característica imanente – que capta nos “fatos a tendência que os extravasa” – não permite a desqualificação da razão, mas se apresenta com a intenção de cobrar as promessas não realizadas pelo projeto Iluminista (COHN, 1994, p. 18). Além disso, a abordagem dos autores não se detém à relação entre conhecimento e ignorância, uma vez que o primeiro mostrou-se tão apto à regressão quanto a segunda.

Para a razão iluminista o medo sempre foi produto da ignorância. Mas a própria história da razão burguesa desmente essa concepção simples. O medo que paralisa o iluminismo não se nutre da ignorância, mas de um conhecimento inconfessado, e inatingível sem uma reflexão capaz de romper as ilusões das soluções lineares. A relação entre a razão iluminista e o mito não é entre conhecimento e ignorância, mas de secreta cumplicidade: por isso a razão se esforça para avançar, mas gira em falso (COHN, 1994, p. 15-16).

O esclarecimento pressupõe a autoconservação, ou seja, a sobrevivência material. No decorrer de seu processo de desenvolvimento, até a constituição da racionalidade burguesa, as necessidades materiais cada vez mais exigiram que a razão convergisse com os interesses produtivos e com os objetivos exteriores às necessidades espirituais. Por meio da matematização e do cálculo antecipatório acreditava-se estar a salvo do retorno mítico e penetrar no ser das coisas. No entanto, segundo Adorno e Horkheimer (1985), a ciência não conseguiu conhecer

o ser, porque reificou-se e optou pela unidade e pela classificação do mundo a partir de esquemas predeterminados.

A ânsia pela autoconservação toma a forma de maior produtividade e apropriação do trabalho alheio, levando a um processo de racionalização crescente da vida, ao mesmo tempo em que essa se coisifica, constitui-se parte de uma maquinaria que só funciona subordinando a vida aos interesses do sistema e, portanto exteriores a essa última. Adorno e Horkheimer (1985, p. 202) ressaltam que a civilização não se conserva abolindo o terror, uma vez que precisa optar entre Cila e Caribde, eles se referem ao preço que os homens pagam pela sua autoconservação: a destituição de sua liberdade, na medida em que a lógica do sistema se sobrepõe à dos sujeitos.

No livro *Eclipse da razão* (2002), Horkheimer afirma que a vida se submete cada vez mais à racionalização e ao planejamento, inclusive na esfera mais individual, onde os indivíduos poderiam preservar a sua singularidade e sua privacidade. Nessas condições, a preservação do indivíduo pressupõe seu ajustamento ao sistema, de cujo poder ele não consegue escapar, pois é de sua capacidade inercial que o sistema sobrevive, conforme Adorno (2008).

O poder regulador da razão potencializa a coerção contínua, a qual ocorre mesmo quando o indivíduo pensa que desfruta de um acréscimo de liberdade. Esse, segundo Horkheimer (2002, p. 103), implica a mudança no caráter da liberdade. A exemplificação desse fato é feita pelo autor, utilizando-se da comparação entre a carruagem com o automóvel, cuja rapidez, eficiência e facilidade de manobra esbarra em leis, normas e instruções às quais devemos nos submeter. Os limites de velocidade, as advertências, as faixas do tráfego e a sinalização exigem a atenção e a substituição de nossa espontaneidade “[...] por uma dissociação de espírito que nos obriga a descartar-nos de qualquer emoção ou ideia que possa diminuir nossa atenção às exigências impessoais que nos assaltam”.

A civilização ocidental, segundo Horkheimer (2002), protagoniza uma atitude pragmática com relação à natureza, que se manifesta de maneiras diferentes. Enquanto os antigos caçadores, ao observarem as montanhas e os campos, aspiravam sucesso na caça, os homens modernos, olham para as paisagens intencionando o lucro – a comercialização da terra, a oportunidade de utilizar aquele espaço para colocar um cartaz de cigarro. Com relação ao destino

dos animais, o autor utiliza como exemplo umas reportagens sobre a aterrissagem de aviões na África, cuja dificuldade era causada pela horda de elefantes e de outros animais selvagens, considerados obstrutores do tráfego pelos seres humanos – eleitos por eles mesmos senhores de todas as criaturas. Na concepção de Horkheimer (2002), a Bíblia dá testemunho desse fato, pois o livro Gênesis, aponta para a superioridade humana, diante da posse de uma alma, a qual lhe garante o poder sobre todas as demais criaturas, desobrigando os seres humanos do cuidado e respeito para com elas.

Com esses exemplos, o referido autor pretende mostrar que a razão pragmática não é nova e que ela expressa sua característica instrumental, atualmente mais bem formulada e aceita do que outrora. A ampliação do poder humano sobre a natureza é resultante da estrutura da sociedade e de seu desenvolvimento histórico, no qual as necessidades físicas são subjugadas pelas necessidades artificiais, de segunda natureza, que remontam ao mundo das mercadorias.

Contudo, a natureza é hoje mais do que nunca concebida como um simples instrumento do homem. É objeto de uma total exploração, que não tem objetivo estabelecido pela razão, e portanto não tem limite. O domínio da espécie humana sobre a Terra não tem paralelo naquelas outras épocas da história natural em que outras espécies animais representavam as formas mais altas de desenvolvimento orgânico. Seus apetites eram limitados pelas necessidades de existência física. Na verdade, a avidez do homem para estender o seu poder em duas infinidades, o microcosmo e o universo, não emerge diretamente da sua própria natureza, mas da estrutura da sociedade (HORKHEIMER, 2002, p. 112-113).

De acordo com Horkheimer (2002), existe uma inter-relação entre a história da subjugação da natureza e a história da subjugação do homem pelo homem, sendo que o desenvolvimento do conceito de ego reflete essa dupla história. O ego é entendido pelo autor como o princípio do eu, voltado para a dominação e organização. Nesses termos, ele confronta-se com a natureza em geral, contra as outras pessoas e contra os seus próprios impulsos.

O princípio da dominação, no decorrer do tempo, trocou a força bruta por uma característica mais espiritual, uma vez que a voz interior substitui os senhores na regulação das ordens. Sendo assim, conforme Horkheimer (2002, p. 110), “A história da civilização ocidental poderia ser escrita em termos do

crescimento do ego, na medida em que o subordinado sublima, isto é, interioriza, as ordens do senho, que o precedeu em autodisciplina”.

Para ele, o ego interior de cada sujeito personifica o líder e, assim como esse último, classifica e categoriza as experiências, planejando a vida dos indivíduos. O ego se caracteriza pela indolência em relação às emoções agradáveis e austero em relação ao que provoca tristeza, uma vez que objetiva preservar-se das emoções e juízos oblíquos.

Paralelo à racionalização ampliada da sociedade, ocorre o aumento de um ressentimento consciente e inconsciente nas pessoas contra a civilização, cujo *locus* se situa no ego, pois a repressão dos desejos imposta pela sociedade por meio dele, é insensata não apenas para o indivíduo, mas para a população como um todo (HORKHEIMER, 2002, p. 113).

A civilização oprime o sujeito desde o momento de seu nascimento, sendo que os pais representam para a criança o poder avassalador e a desobrigação da natureza, sobre a qual se exerce o poder. Nesses termos,

O ódio pela civilização não é apenas uma projeção irracional de dificuldades psicológicas pessoais no mundo como se interpreta em alguns escritos psicanalíticos). O adolescente aprende que as renúncias aos impulsos instintivos que dele se espera não são adequadamente compensados; que, por exemplo, a sublimação dos impulsos sexuais que a civilização exige não traz para ele a segurança material em nome da qual é pregada. O industrialismo tende cada vez mais a submeter as relações de sexo à dominação social (HORKHEIMER, 2002, p. 115).

A negação da natureza no homem é, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), o núcleo de toda racionalidade civilizatória e a célula da proliferação da irracionalidade mítica. O ser humano, ao negar a natureza que existe nele, torna confuso e opaco o *telos* da dominação externa da natureza e o *telos* da própria vida. Na busca por sua autoconservação, o ser humano satisfaz suas necessidades de forma objetualizada, ou seja, por meio do mundo das mercadorias. Sob essa condição dominadora, a vida é dissolvida, quando ela deveria ser conservada. Sendo assim,

[...] a anti-razão do capitalismo totalitário, cuja técnica de satisfazer necessidades, em sua forma objetualizada, determinada pela dominação, torna impossível a satisfação de necessidades e impele ao extermínio dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 61).

A vida se resume, de acordo com Horkheimer (2002), a um esforço contínuo de supressão e degradação da natureza, interna ou exteriormente. A energia dos desejos naturais é direcionada para a identificação como os seus substitutivos: a pátria, o líder, os ídolos, a tradição, as facções políticas, dentre outros. Tal processo expressa a sobreposição dos interesses mais amplos sobre os individuais e a reificação sobre uma visão mais orgânica e lúdica, na qual é possível pensar o corpo na sua constituição mais original, antes de ser amplamente administrado pelo projeto burguês de sociedade.

2.2 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO E O CORPO

No aforismo “interesse pelo corpo”, publicado nas notas e esboços da *Dialética do esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer mencionam que os instintos e paixões humanos ocupam um lugar subterrâneo na história, uma vez que são recalçados e desfigurados pela civilização, cuja orientação priorizou a natureza externa em detrimento da natureza interna dos seres humanos. Nesses termos, os autores relacionam a civilização ao terror, pois foi sob o signo do carrasco que se realizou a evolução da cultura, a qual não pode abolir o terror e conservar a civilização.

Nessa passagem do texto “O mal-estar da civilização” (2010), Freud desvenda a relação conflitiva entre os impulsos sexuais e a civilização.

[...] ao derivar a antítese entre civilização e sexualidade do fato de que o amor sexual é uma relação entre duas pessoas, na qual uma terceira é talvez supérflua ou importuna, ao passo que a civilização repousa sobre os vínculos ente muitas pessoas. No auge de uma relação amorosa não há interesse algum pelo resto do mundo; o par amoroso basta a si mesmo, não precisa sequer um filho para ser feliz. Em nenhum outro caso Eros revela tão claramente o âmago do seu ser, o propósito de transformar vários em um [...] (FREUD, 2010, p. 71).

O traço repressivo que ronda a civilização, é apontado por Freud, para quem, segundo Adorno e Horkheimer (1985), a busca pela conciliação entre a utilidade e a obtenção do prazer consiste na meta da civilização. A cultura sente-se coagida pela necessidade econômica e subtrai da sexualidade um elevado montante de energia psíquica da qual depende. As necessidades econômicas também impelem à substituição da mimese refletora (aconchegante) pela mimese controlada (recalcada, dirigida e controlada conforme os interesses sociais), na

qual a identificação converge para finalidades exteriores aos indivíduos e as diferenças existentes entre eles se organizam, a fim de reduzi-los à mesmice, aos parâmetros da ordem conceitual estabelecida pelo sistema social.

A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. Toda diversão, todo abandono têm algo de mimetismo. Foi se enrijecendo contra isso que o ego se forjou. É através de sua constituição que se realiza a passagem da mimese refletora para a reflexão controlada. A assimilação física da natureza é substituída pela “reconhecimento no conceito”, a compreensão do diverso sob o mesmo, o idêntico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 169).

Na concepção de Freud (2010), as paixões movidas por instintos tendem a se sobressair aos interesses ditados pela razão e esse fato ameaça a desintegração da sociedade, que contra-ataca inibindo os instintos agressivos dos seres humanos e as suas manifestações, promovendo formações psíquicas reativas, na medida em que as relações amorosas são inibidas em sua meta e dirigidas para interesses mais amplos, os interesses sociais.

Devido a essa hostilidade primária entre os homens, a sociedade é permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse do trabalho em comum não a manteria; paixões movidas por instintos são mais fortes que os interesses ditados pela razão. A civilização tem de recorrer a tudo para pôr limites aos instintos agressivos do homem, para manter em xeque suas manifestações através de formações psíquicas reativas. Daí, portanto, o uso de métodos que devem instigar as pessoas a estabelecer identificações e relações amorosas inibidas em sua meta, daí as restrições à vida sexual e também o mandamento ideal de amar o próximo como a ti mesmo, que verdadeiramente se justifica pelo fato de nada ser mais contrário à natureza humana original (FREUD, 2010, p. 78).

A constituição da subjetividade no contexto do processo civilizatório requisitou, segundo Vaz (2007), a quebra do sujeito com o seu vínculo natural e primevo. Dessa forma, a mimese constitui-se em uma tentativa de reencontrar a felicidade prototípica original, cuja reconciliação com a natureza era possível. O corpo também é a expressão dessa natureza primitiva, sem controle e o ser humano também faz parte dela. Dessa forma, a reconciliação com a natureza que nos circunda pressupõe uma relação abrangente, que acolhe o ambiente, os outros corpos humanos, os corpos humanos e o próprio corpo. Para Vaz (2007), toda mimese, é uma forma de encontro com a natureza, mesmo que prototipicamente.

No entendimento desse autor (2007), o tema da mimese em Adorno e Horkheimer pode ser compreendido a partir da relação com a autoconservação, na qual a tendência civilizatória pressupõe o rompimento com a relação orgânica e aconchegante da mimese.

Nesse processo, o corpo torna-se objeto de controle e de dominação. Se o esclarecimento pressupõe o sacrifício e a renúncia, o prazer administrado pela sociedade se realiza como logro, já que a civilização tende a nos distanciar de nossa marca original e dirigir-nos para o âmbito de uma felicidade de substitutivos, cuja consecução se realiza pelo mundo das mercadorias. “Por isso permanecem na relação perturbada e patogênica com o corpo, os traços sádicos reprimidos que vivificam tendências ao descontrole e à violência corporal (VAZ, 2007, p. 190).

A relação da mimese com o corpo também remete à relação entre ódio e identificação. Nesses termos, a mimese é vivida em seu sentido oposto, já que a aproximação ocorre com intenções dominadoras, configurando a mimese recalçada ou a falsa projeção. Assim ela é racionalizada, organizada e a individualidade é diluída no *establishment* e se torna incapaz da alteridade.

Para a massa que assiste aos comícios são apresentadas as novas figuras identitárias, com as quais a identificação deve ser imediata, não-reflexiva, orgânica. Gestos e posturas devem imitar o *Führer*, para cujo ideário a adesão será, antes de tudo, *corporal* (VAZ, 2007, p. 192).

A busca pela racionalização do corpo a partir do controle de seus movimentos e de sua redução a mera fisiologia, conforme destaca Vaz (2007), faz parte da constituição da sociedade moderna e o esporte apresenta-se como uma categoria do entendimento dessa sociedade, na medida em que ela cultua a violência, a obediência, o autoritarismo e o sacrifício. Além disso, o esporte é visto pelos indivíduos como a possibilidade de devolver ao corpo um pouco do que lhe foi roubado pelo sistema capitalista, que é adepto à maquinaria e à automação e desgaste da vida. No entanto, isso não é possível, já que o sujeito também é parte da dominação. Seu corpo reificado, carrega uma condição análoga à da máquina. Dessa forma, precisa ser indiferente à dor e ao sofrimento – o que significa dizer que o desenvolvimento da corporeidade requer a sua anulação, a destituição de sua vida e de sua sensibilidade.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 217) apontam a relação de amor e ódio pelo corpo que impregna a cultura moderna, na qual o corpo é inferiorizado e escravizado, reificado e desejado na mesma medida em que é proibido. Eles ressaltam o papel da cultura na constituição do corpo enquanto coisa, enquanto posse, pois é por meio dela que o corpo se distinguiu do espírito, “quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, *corpus*”.

Eles ressaltam uma mudança formal referente à virilidade do corpo, delineada na dominação burguesa, no comércio, na indústria e nos meios de comunicação. A publicidade, voltada para a divulgação do uso de vitaminas, de cremes para a pele ou para propaganda fascista comunga com a atuação racional e programada sobre o corpo. Essa racionalização incide sobre uma visão objetiva e matematizada do corpo, que transforma um simples passeio em movimento e os alimentos em calorias.

Os que na Alemanha louvavam o corpo, os ginastas e os excursionistas, sempre tiveram com o homicídio a mais íntima afinidade, assim como os amantes da natureza tiveram com a caça. Eles veem o corpo como um mecanismo móvel, em suas articulações as diferentes peças desse mecanismo, e na carne o simples revestimento do esqueleto. Eles lidam com o corpo, manejam seus membros como se esses já estivessem separados. A tradição judia conservou a aversão de medir as pessoas com um metro, porque é do morto que se tomam as medidas – para o caixão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 219).

Na concepção de Vaz (2004), o corpo exerce um papel fundamental na construção do sujeito esclarecido, sendo que em vários momentos da *Dialética do esclarecimento*, Ulisses depara-se com a problemática de como se relacionar com o seu corpo, com as suas necessidades. Vaz (2004) aponta o lado contraditório, pois a renúncia ao desejo, ao mesmo tempo em que promove a autoconservação, implica a perda do que há de orgânico em nós. Ele indaga sobre as condições da existência no mundo contemporâneo, já que

É da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. Quanto mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. [...] A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltara a

lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Vaz (2004) destaca a interpretação de Horkheimer e Adorno da *Odisséia*, de Homero, na qual se forma o sujeito iluminista, o qual aprende a dominar seu corpo e renunciar as gratificações das pulsões dele advindas. Ele (2004) destaca que esse exercício tem como destino uma relação perversa com o corpo, caminhando para o masoquismo e preconceito.

A relação entre as estruturas de treinamento corporal e os instrumentos utilizados para dominar a natureza, encontram no esporte uma de suas formas de expressão, especialmente nos esportes de alto rendimento e nas academias de ginástica e musculação. Vaz (2004) lembra a afinidade do esporte com a técnica, a qual foi destacada por Adorno, para quem o esporte seria uma adaptação clandestina ao maquinário,

[...] de tal forma que o ser humano o incorporaria, desaparecendo a diferença entre si e a máquina. Isto levaria a um momento ostentador da violência, do culto à obediência, ao autoritarismo, ao sofrimento e ao masoquismo (VAZ, 2004, p. 123).

Simbolicamente o esporte proporciona, de acordo com Vaz (2004), a realização de uma das utopias mais primevas – a aspiração do prolongamento da vida e a resistência à sua finitude. A relação entre corpo e esporte, mediada pela aceleração tecnológica no âmbito da vida humana, incita a capacidade de suportar a dor e o sofrimento e, nesses termos, celebra à morte em detrimento da vida.

O fascínio do público pelo esporte, que muitas vezes se manifesta pela excitação com os acidentes, com as jogadas violentas, com o sofrimento dos atletas e seu extremado sacrifício, é uma expressão da consciência reificada, da mobilização de energias psíquicas adaptadas aos esquemas da indústria cultural. Não se trata apenas de esquecer o sofrimento, mas, como indicam Horkheimer e Adorno, de celebrá-lo para a ele estar adaptado nas engrenagens da sociedade administrada (VAZ, 2004, p. 123).

Para Vaz (2020), a instrumentalização do esporte para o rendimento não tem qualquer interesse pelo sujeito, mas pelo seu desempenho físico. A concepção instrumental impõe como prioridade o alto rendimento, o que

predomina é uma forma de violência, no lugar do desejo e do prazer. Exemplificando o que Vaz (2020) expõe, presenciamos a realização das Olimpíadas de Tóquio, em meio à uma pandemia global, sua realização escancarou o desinteresse de patrocinadores, emissoras televisivas e demais organizadores da competição com as condições do atleta. Seu interesse está no lucro e retorno de investimentos.

Dentre as críticas que Vaz (2001) faz ao esporte, está a constatação de que ele é usado a partir de técnicas e regras, como forma de domínio do corpo e suas expressões, assim relacionado com a estrutura da ordem econômico-social capitalista. Mesmo a indução do indivíduo a uma recuperação psicofisiológica através de práticas esportivas, nada mais é que uma regeneração da força de trabalho em um mundo administrado no qual é necessária uma prática que permita esquecer a condição de exploração.

Na sociedade atual somos responsabilizados individualmente pelo nosso progresso ou fracasso como se fossemos gerentes de uma empresa. Nesse sentido, ocorre uma generalização do sujeito no que tange a um modelo e padrão de rendimento. Porém, ao mesmo tempo que temos a generalização do rendimento, no que diz respeito ao fracasso, temos a sua particularização na figura do sujeito.

Na medida em que os horários de funcionamento das academias ficam flexíveis, é como se não existisse mais desculpas para o sedentarismo e para o não treinamento do corpo.

A indústria de máquinas e instrumentos utilizados para a melhoria da performance esportiva é muito forte, assim como é, especificamente, a dos aparelhos para a melhoria da condição física. Mas todo esse maquinário só faz sentido se o próprio corpo for observado como máquina. (VAZ, 2001, p.94)

Com relação aos vários campos voltados à discussão do esporte, como por exemplo a Sociologia e a Psicologia, Vaz (2020) destaca os objetivos da Psicologia do Esporte, a qual se sustenta pelo preparo do sujeito para resistência, enfrentamento a batalhas e dificuldades que podem se repetir no dia a dia. Com vistas ao tempo de treinamento para melhora da performance, até mesmo o tempo de descanso passa a ser cronometrado, ou seja, somente o necessário para repor tais condições como um atleta profissional.

Tais condições permitem identificar o tratamento do indivíduo semelhante ao de uma máquina, como as que movimentam as usinas de geração de energia, com tempo programado para a parada e retorno ao trabalho e geração de energia. Essa aceleração pela produção é parte essencial da organização política e econômica da atual sociedade, do sistema capitalista que percebe no tempo a possibilidade do lucro e acúmulo do capital pela classe burguesa.

Se o esporte encontra um de seus fundamentos nos usos do corpo, é este que se acelera ou é acelerado em função do progresso que sobre ele se coloca soberano. Um corpo que não progride não tem lugar no esporte, mas também, de certa forma, igualmente terá dificuldades em encontrar seu lugar na sociedade (VAZ, 2020, p.118).

Dessa forma, percebe-se a instrumentalização do esporte para um objetivo mais amplo de dominação da sociedade. A exacerbação da competitividade não passa de uma forma de inculcar na sociedade, que a dedicação e o sacrifício devem ser cada vez mais priorizados, a fim de atender às imposições e necessidades de produção inerentes sistema capitalista. Para tanto, o esporte é espetacularizado, na medida em que transforma as pessoas em telespectadoras e consumidoras, ao invés de serem praticantes.

A Teoria Crítica do Esporte, nos anos de 1920 e 1930, não tratou de instituir um esporte proletário, mas resumiu-se na crítica às práticas esportivas em sua estrutura interna, negligenciando as condições e finalidade do esporte na sociedade burguesa. A partir do desenvolvimento científico e tecnológico pós Segunda Guerra, do desenvolvimento do treinamento esportivo e da tecnologia nele empregada, a Teoria Crítica do Esporte dedicou-se a refletir e indagar as condições de dominação e repressão que fundamentam o esporte (VAZ, 2001).

Um dos objetivos da Teoria Crítica do Esporte atualmente, é denunciar como o esporte é forjado, que ele integra a sociedade capitalista, ligando-se à alienação e aos princípios do rendimento e da produtividade (VAZ, 2001).

A aceleração inerente à sociedade capitalista, que prioriza a eficiência e produção, neutraliza qualquer possibilidade de reflexão do sujeito sobre a organização política e econômica da sociedade. Além disso o esporte espetáculo é utilizado como estratégia da indústria cultural esportiva trabalhando na distração e alienação da sociedade administrada.

Vaz (2001) argumenta que o esporte reflete a estrutura capitalista como uma de suas estratégias para uma sustentação solidificada. Para isso, o esporte necessita tratar o corpo como uma máquina. Na medida em que o esporte se fundamenta no princípio de rendimento, ele incorpora um critério na sociedade, intencionando esconder o projeto de dominação que tem como premissa o rendimento pelo rendimento.

O treinamento esportivo tem como fundamento o aperfeiçoamento da técnica e nesse processo o corpo é compreendido como uma máquina, a performance deve progredir rumo aos movimentos perfeitos, sem espaço para erros, assim como a máquina.

No esporte o instrumento técnico por natureza é o próprio corpo, de forma que é ele que deve ser dominado, treinado e funcionalizado para os fins que se procuram. Se os instrumentos técnicos devem facilitar o domínio da natureza que nos circunda, o corpo tornado instrumento (técnico) é ele próprio expressão da natureza dominada. (VAZ, 2001, p.92)

Nesse contexto, não há espaços para o prazer, desejo ou sensibilidade, no entanto sensações como a dor, o cansaço e a produtividade são parte integrante da vida. Para Vaz (2020), é sobre a base material do corpo que o treinamento atua, promovendo adaptações fisiológicas para elevação da aptidão física. Tais adaptações, realizadas mediante a manutenção do corpo sob um regime de treinamento, levam ao sofrimento e a dor, que pouco ou nada preocupam os patrocinadores e demais envolvidos na organização de competições. Considerados os investimentos feitos nos atletas e nas competições, a saúde destes deixa de ser o valor central.

Ao se referir aos jogos olímpicos, Vaz (2004) destaca que existe uma pressão por medalhas, recordes e melhores posições em classificações, a qual ocorre não somente por parte de técnicos e torcidas, mas principalmente de emissoras televisivas e patrocinadores de atletas. Ele cita como exemplo os métodos chineses utilizados no “Projeto 119”, iniciado em 2002 almejando nada menos que a primeira posição no *ranking* do quadro de medalhas das Olimpíadas na edição de 2008 em Pequim.

Dentre as atrocidades cometidas por treinadores e comissões técnicas sob o comando do Comitê Olímpico Chinês, destacam-se o isolamento e afastamento

dos atletas de seus familiares e amigos em períodos de até seis anos, alguns residindo inclusive em outros países. Além disso, os treinamentos excruciantes de crianças de 5 anos de idade com práticas que poderiam até ser comparadas com torturas, conforme relatos e fotos publicadas pelo jornal *Global Times* do Partido Comunista. Na edição de 2008 das Olimpíadas, a China ocupou o primeiro lugar no ranking de medalhas, mas a um alto custo para adolescentes e adultos que sonhavam em competir em uma competição internacional.

Nas palavras de Vaz (2001, p. 92),

É na vida burocratizada, no amor canalizado para as máquinas e equipamentos, na tecnificação do próprio corpo, na indiferença e na incapacidade de identificação, que reside o círculo demoníaco que desemboca na consciência reificada, incapaz de autorreflexão, assim como no caráter manipulatório.

Mesmo frente a tantas condutas desumanas ocorridas nos bastidores do treinamento esportivo de alto rendimento, as Olimpíadas continuam sendo contempladas como o maior evento esportivo do planeta. Com uma das mais expressivas audiências, é o maior exemplo do esporte espetáculo. Vaz (2001) entende que este fascínio pela técnica e pelo progresso é marca recorrente da atual civilização e que o esporte, radicaliza essa fascinação conduzindo à crença de que o corpo é infinito.

A conduta humana em relação ao corpo é abordada por TÜRCKE (2010), no âmbito da discussão sobre o uso da tatuagem e do *piercing*, os quais expressam uma nova ontologia: *sentio, ergo, sun* (eu sinto, então eu sou). Ele compreende seu uso como uma expressão da vergonha e da ira prometeica diante do aparato tecnológico, que nos coloca em uma condição de impotência. O autor estabelece relação entre a tatuagem e uma primeira forma de escrita, representante da “cicatriz talhada pela assinatura da divindade”, uma manifestação da força divina. Na atualidade, a tatuagem é infligida pelo homem que aspira mostrar o seu poder sobre si e afirmar a marca de sua identidade. O verbo infligir, revela o sentido de penitenciação e castigo, que o referido autor utiliza para se referir ao uso desses ornamentos sobre a pele. Sendo assim, a afirmação da identidade dos sujeitos que os utilizam, remete ao sacrifício, cuja condição é característica do esclarecimento.

Aqueles que usam anéis nos narizes e lábios frequentemente não sabem por que e como os chamados povos primitivos o faziam. Mas, mesmo que desconheçam completamente a origem sagrada dessas práticas, normalmente assimilam sua função criadora de identidade com certeza dos sonâmbulos (TÜRCKE, 2010, p. 73).

Türcke (2010) também identifica na tatuagem e no *piercing* uma revolta contra a intangibilidade do mundo da microeletrônica e uma válvula de escape para a ânsia por experiências táteis.

2.3 A INDÚSTRIA CULTURAL E A EXPLORAÇÃO PLANIFICADA DO CORPO

A definição do termo Indústria Cultural é apresentada por Adorno e Horkheimer a partir de suas variadas manifestações na *Dialética do esclarecimento* (1985). Antes de referendá-las, é oportuno evocar o significado desse termo na *Minima Moralia* (ADORNO, 1993, p. 120): “exploração planificada da ruptura entre os homens e sua cultura”. Na *Minima Moralia*, Adorno (1993) define a cultura como a recusa à dominação, ao princípio da troca, no qual se encontra a falsificação da vida. A cultura pressupõe uma dimensão espiritual e diferenciada, cuja característica permite que ela resista às demandas do mundo exterior e preserve sua verdade interna. Nesses termos, a cultura remete à possibilidade de transcender o mundo imediato e a autoconservação da vida.

Ao contrário da cultura, a Indústria Cultural remete ao mundo da necessidade e da produção econômica, à adaptação da vida ao mundo material. Sendo assim, existe uma irreconciliabilidade no termo Indústria Cultural, uma união de coisas opostas, cuja composição do termo por Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento* (1985), objetivou a expressão da falsidade característica da Indústria Cultural, uma vez que a cultura tomada pela lógica da produção em série e, por isso, planejada, esquematizada e organizada pelos fins econômicos, perde seu potencial emancipatório, tornando-se semicultura.

A semicultura é definida por Adorno (2010) como a cultura tomada pela racionalidade técnica e pelas malhas da socialização. Nesses termos, as necessidades do sistema se sobrepõem ao desenvolvimento das necessidades e das faculdades humanas. A Indústria Cultural parece não esquecer de ninguém, ao criar a ilusão do atendimento dos desejos particulares, o que contribui para que ela constitua-se no “elixir da vida”, conforme expressam Zuin e Zuin (2018).

A pseudo-indivuação é uma característica da Indústria Cultural. Nessa característica, ela manifesta seu intento de reconciliar as necessidades individuais com as do sistema, pois a autoconservação na sociedade das mercadorias demanda pela anulação da subjetividade, das nossas idiossincrasias, cuja espontaneidade cede lugar pela direção do esquematismo.

A Indústria Cultural dita a forma dos nossos corpos, a dieta que se deve seguir, a roupa e a maquiagem da moda e os movimentos que nossos corpos devem executar para tornarem-se veículo da propaganda do mundo, para estabelecerem o seu lugar no mundo no âmbito dos valores de consumo. Assim, o corpo valorizado pela sociedade é aquele que adere à generalidade e à semelhança, ou seja, aos padrões estabelecidos pela sociedade.

A repetição incessante e veloz de palavras e modelos, no entendimento de Adorno e Horkheimer (1985), liga a publicidade à ordem totalitária. Assim como essa última, a publicidade cultiva a frieza e a heteronomia, necessárias para manter a roda do consumo girando.

A Indústria Cultural dirige a espontaneidade do público, antecipa as suas reações e planeja a oferta de seus produtos em torno de suas expectativas e necessidades. Na verdade, a Indústria Cultural fabrica nossos gostos e nossa forma de se comportar, ela age em prol da destruição da individualidade. O esquematismo é próprio da Indústria Cultural e, segundo os autores (1985, p. 115), “[...] é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente”. Esse, por sua vez, deve contentar-se com a leitura do cardápio.

Sob a pressão da publicidade universal, o pó-de-arroz e o batom, rompendo com sua origem histórica, transformam-se em produtos para a proteção da pele, o maiô em uma exigência de higiene. Impossível escapar. A simples circunstância de que tudo isso se passa no sistema totalmente organizado da dominação é suficiente para imprimir no próprio amor a marca da fábrica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 233).

A Indústria Cultural, conforme Adorno e Horkheimer afirmam (1985), funciona como um filtro e os recursos técnicos potencializam essa tarefa por meio dos recursos de edição, de som e de imagem. Esse fato permite espetacularização da vida e do corpo, cuja imagem apresentada na maioria das vezes, não corresponde ao ideal de perfeição veiculado, tendo em vista a possibilidade de alteração das imagens por meio dos programas de computador.

Esses recursos corroboram para reforçar a ideia de que a condição da vida na sociedade, é o desgaste contínuo e o esmagamento da individualidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.130). Em outras palavras, a busca constante por um corpo perfeito e por uma satisfação com a sua autoimagem que se constitui em uma promissória do prazer, em um recalçamento da nossa satisfação, uma vez que ela é constantemente adiada e atrelada à busca da próxima novidade e tendência.

A Indústria Cultural coloca a imitação como algo absoluto. Ela é pornográfica e puritana, oferece e priva na mesma medida – o que a aproxima do mito de Tântalo. Dessa forma, os consumidores insaciáveis estão sempre em uma constante busca por uma realização que é adiada a cada novo produto lançado pela Indústria Cultural. A lógica da civilização é confirmada pela Indústria Cultural e consiste em oferecer algo e, ao mesmo tempo privar o indivíduo do que lhe foi oferecido. A única realização que ela oferece, é de característica substitutiva e falsa.

A natureza libidinal que vincula o indivíduo à massa, é lembrada por Adorno e Horkheimer (1985), quando eles ressaltam que a Indústria Cultural não sublima, mas reprime, administrando a libido seu favor – o que ela faz por meio da identificação com os ídolos e com os produtos que ela oferece. Ao se identificarem com esses, os indivíduos afofagam a sua impotência diante do mundo e alimentam o seu narcisismo.

Vaz (2004) estabelece uma relação de *shoppings centers* como templos de consumo, assim como as academias de musculação e ginástica com templos de celebração do sacrifício corporal.

O sofrimento do corpo não se exige mais para purificar a alma, mas o próprio corpo tornado alma deve purificar-se de seus piores males: a gordura, a flacidez e a feiura. Não é à-toa que o quesito boa aparência se torna um distintivo importante no mercado, que começa a excluir os obesos, vítimas preferenciais da fúria persecutória dos modelos idealizados ou aceitáveis de corpo. Na sociedade brasileira, na qual a visibilidade do corpo é a própria presença da alma, essas questões atingem proporções dramáticas (VAZ, 2004, p.67).

Na televisão, na internet e na publicidade de forma geral é possível identificar atores, cantores e outras personalidades externando sua imagem alinhada com o modelo padrão de corpo da sociedade. Graças a eles as

academias de musculação e ginástica estão cheias, pois todos querem estar dentro dos padrões físicos para agradar na sociedade administrada.

Vaz (2004) destaca que nesse processo, fotos do corpo de mulheres são destinadas a outras mulheres para que possam ser admiradas e copiadas através de uma receita de dieta ou exercícios e até mesmo recomendações para o espírito, corpos esses esculpidos, como exemplo da falsa reconciliação entre natureza e cultura.

Com relação ao esporte, o referido autor (2004) afirma que ele precisa ser observado como modelo de socialização a partir da fascinação contemporânea pela máquina e pelo rendimento, o que é efetivado hoje nos Jogos Olímpicos modernos.

A Indústria Cultural, na concepção de Vaz (2004) promove uma tecnologização do corpo, que se afirma mediante uma pedagogia. O autor discute a educação do corpo no contexto da Indústria Cultural, a qual expressa a ânsia humana pelo domínio da natureza. Ao imprimir sua marca no mundo, o homem é vítima de sua própria criação, uma vez que o mundo por ele criado não tem espaço para a sua individualidade, transformando-se, segundo Vaz (2004), em um maquinário que o imobiliza.

A forma como Adorno se refere ao esporte – como estrutura modelar da sociedade – é destacada por Vaz (2004), que também discute a socialização originada no esporte espetáculo e na relação do público com ele, que na sua opinião expressão a regressão do comportamento humano.

Tomando as considerações de Adorno por outra de suas faces, podemos observar, em uma das atividades "de lazer" mais importantes relacionadas ao esporte e que tem gerado um número razoável de trabalhos acadêmicos, um fenômeno do maior interesse para se entender a relação entre as práticas corporais e a indústria cultural. Trata-se das torcidas esportivas, notadamente as do futebol, "organizadas" ou não. No estádio comportam-se como em um ritual primitivo, com danças, cantos, uniformes, pinturas nos rostos, imprecações e agressões corporais dirigidas aos adversários - vistos muitas vezes como inimigos -, vocabulário sexualizado, buscando e encontrando formas de identificação imediata, regressiva e infantilizante com o espetáculo esportivo, tanto com os times que apoiam ou insultam, quanto entre si nas tribunas (VAZ, 2004, p.69-70).

Dias (2010) pontua a propensão dos jovens à veiculação de imagens corporais perfeitas, lisas, plásticas. Os corpos são exibidos em jornais, revistas,

televisões, *outdoors*, panfletos, vitrines e espelhos de academias de musculação, assim a padronização influencia o ambiente escolar e a educação física.

O autor (2010) destaca que os meios de comunicação de massa contribuem para a postura antiformativa, viabilizando e garantindo a percepção do corpo como máquina tanto de performance quanto beleza. Tal percepção ganhou força notadamente com o regime político-econômico do capitalismo.

O corpo na sociedade atual, de acordo com Dias (2010), é como natureza morta, passível de manipulação e construído como se constrói objetos. É possível cortar, diminuir, aumentar disfarçar, por silicone, bronzear natural ou artificialmente. Frente a essa realidade propõe o questionamento: qual é corpo o meu corpo mesmo? Onde ele está, agora que eu construí um novo corpo para mim?

Os desfiles de tendências corporais que influenciam as massas são mencionados por Dias (2010), que exemplifica citando a mulher glamourosa que fabrica o corpo, tomando como referência as atrizes de televisão e de cinema. Na produção hollywoodiana, estão presentes estereótipos corporais como por exemplo o gordinho como figura cômica, as estrelas principais com corpo malhado e o aluno estudioso com um físico incomum.

A utilização do esporte para a distração das massas tem um duplo sentido, na medida em que não se reduz à condição de passatempo, mas como parte de uma engrenagem que visa desviar o foco dos problemas socioeconômicos e políticos. Dias (2010) cita como exemplo o espetáculo futebolístico de 1970, o qual explorou a imagem da seleção brasileira de futebol, campeã naquele ano, para falar menos de política. O autor também comenta sobre o mercado da plástica, que surgiu no século XX e se beneficiou dos corpos de atletas e *top models* como referenciais de perfeição para o corpo humano.

A relação da Indústria Cultural com corpo define-se pela exploração, sendo assim, ela expressa a injustiça social, a frieza e o utilitarismo do sistema econômico, pois é como parte dessa engrenagem que se concebe a corporeidade. A percepção, o movimento e a constituição do corpo são administrados no sentido de falsificá-los, distanciá-los de sua natureza, de sua constituição original. Cada vez mais as pessoas querem fabricar seus corpos, ainda que o preço seja alto, tanto no sentido financeiro quanto em relação ao sofrimento pelo qual é preciso passar diante de uma ação invasiva sobre o corpo.

Dessa forma, atualizam os esquemas arcaicos da autoconservação e “a vida paga o tributo de sua sobrevivência assimilando-se ao que é morto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 168).

A fragilidade egóica e a impotência das pessoas diante de um mundo que nos coloca cada vez mais em exposição, alimenta o narcisismo. O trabalho da Indústria Cultural consiste em gerenciar a nossa economia psíquica, de modo que ela não sucumba às pressões do sistema, da totalidade social simbolizada pela mentalidade do *ticket*. Nessas condições, os produtos da Indústria Cultural e os seus ídolos constituem-se em válvula de escape a todos aqueles que estão cansados e aspiram à felicidade e se encontram, conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 179), “no abismo de sua falta de sentido”.

A Indústria Cultural promove a espetacularização do corpo, tornando-o cada vez mais objetivado, ou seja, cada vez mais submisso às condições de produção e às necessidades econômicas. Tal fato é compreensível na medida em que o espetáculo, segundo Debord (1997, p. 14),

[...] é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos – o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade.

Nesses termos, o espetáculo para Debord (1997), é o produto de uma sociedade que amplia a fetichização para todas as esferas e, com isso, a alienação, pois quanto mais a vida se torna uma produção humana, mais ela tende a se separar da vida, a se tornar cada vez mais abstrata e falsificada. É nesse sentido que Debord (1997) também define o espetáculo como uma relação social entre as pessoas, cuja mediação é feita pelas imagens, as quais se confundem com a realidade, criando um pseudomundo.

No aforismo 92, da *Minima Moralia* (1993), intitulado “livro de figuras sem figuras”, Adorno reflete sobre a relação entre o Esclarecimento e o pensamento imagético, uma vez que o desenvolvimento da razão, ao se livrar de sua autocrítica, não trouxe nenhum ganho subjetivo ao pensamento. Nessas condições, as imagens se apresentam de forma simplista, abreviada e esquematizada. A representação separa-se da coisa representada, o que torna as

imagens omnipresentes e, enquanto tal, não são imagens, porque segundo Adorno (1993), limitam-se a representar o universal, o mediano e o padronizado, consistem mais em uma provocação ocular para que o indivíduo manifeste adesão à imagem que lhe é apresentada.

A condição ontológica atual edifica-se sobre a aparência e o universo digital oferece uma inflação de imagens nas quais os indivíduos expõem seus corpos e as investidas sobre eles. A obsessão pelo corpo perfeito e pela juventude não permitem nenhum relaxamento e reproduzem a fraqueza do paranoico, que não admite nenhum pensamento além daqueles preconcebidos nos moldes do esquematismo da Indústria Cultural. A paranoia é o sintoma do indivíduo semiformado, aquele que adere ao espírito das mercadorias, ela é usurpadora do reino da liberdade e ameaça o sentido inerente do trabalho educativo: a humanização.

No próximo capítulo, discute-se como a educação paranaense no âmbito do Ensino Médio enfrenta esse desafio. Para tanto, será analisado o Referencial Curricular de Educação Física voltado para esse nível de ensino, com o intento de investigar as abordagens referentes ao corpo e à Educação Física presentes nesse documento, bem como o lugar que a Indústria Cultural assume em suas discussões no que tange à educação dos jovens.

CAPÍTULO 3

O REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO: ABORDAGENS E CONCEPÇÃO DE CORPO

Este capítulo objetiva analisar o Referencial Curricular para o Ensino Médio do estado do Paraná, identificando as abordagens de ensino eleitas no componente curricular Educação Física, além de observar a concepção de corpo presente no referido documento e o papel da Educação Física na constituição da identidade corporal, partindo da premissa de que a indústria cultural traz impactos consideráveis nesse processo.

Para melhor entender o contexto de elaboração e execução do Referencial Curricular para o Ensino Médio, faz-se necessário desvelar o polêmico e tumultuado processo de reforma do Ensino Médio e a discussão, construção e publicação da Base Nacional Comum Curricular, já que o Referencial Curricular para o Ensino Médio consiste no desdobramento da BNCC no estado do Paraná. Essa temática é objeto da primeira seção deste capítulo.

A segunda seção reflete sobre a Educação Física e sua relação com o campo de linguagens e tecnologias, no contexto do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, o qual neste estudo será indicado pela sigla RCP (PARANÁ, 2021).

A terceira e última seção discute as unidades temáticas e as habilidades no campo de conhecimento da linguagem e de suas tecnologias. Nessa seção, assim como na anterior, procurou-se problematizar o objeto da Educação Física e a concepção de corpo no contexto da(s) abordagem(ns) teórica(s) eleita pelo Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021).

3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular foi prevista pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005/14. Esse processo contou com três versões, sendo a primeira etapa iniciada com a organização e direção da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através de uma comissão de especialistas, os quais foram responsáveis pela sistematização das duas primeiras versões da BNCC.

Segundo Aguiar (2018a), a comissão que trabalhou na primeira fase do documento era constituída por 116 especialistas, de 37 universidades, além de professores e membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A nomeação da comissão ocorreu em junho de 2015 e a conclusão da proposta preliminar em 15 de setembro do mesmo ano.

Aguiar (2018b) informa que a primeira versão do documento foi disponibilizada eletronicamente para consulta pública em 2015.

Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão” (AGUIAR, 2018b, p. 11).

A segunda versão foi concluída em 24 de junho de 2016, sendo disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela UNDIME e pelo CONSED, em todo o país (AGUIAR, 2018b).

Em maio de 2017, a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação deliberou pela realização de cinco audiências públicas nacionais, no total de uma para cada região do país. O resultado das discussões nessas audiências implicou o agrupamento dos assuntos abordados em uma planilha. A desconsideração dos resultados das consultas públicas e suas contribuições, além da forma atropelada na qual se conduziu o processo, são destacados por Aguiar (2018b, p.14), para quem a versão final da BNCC privilegiou especialistas e subalternizou “[...] o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões”. Além disso, resultou de um insuficiente debate sobre os consensos e dissensos que deveriam ser pedagogicamente tratados como requer a matéria.

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) ressaltam que a reforma do Ensino Médio e a proposição da BNCC resultaram em um processo conflituoso com uma oposição popular considerável observada a partir de ocupações de escolas, notas públicas, protestos e mobilizações que foram impulsionadas tanto por alunos e

professores quanto por sindicatos e entidades científicas que reivindicavam o fim das mudanças. Em contrapartida, veículos de mídia, fundações com vínculos empresariais e setores da iniciativa privada manifestavam apoio e buscavam reforçar a necessidade da reforma.

Kuenzer⁶ (2017) é referendada por Beltrão *et al.* (2020), para afirmar que a escolha de apenas uma área de conhecimento no Ensino Médio é fundamentada no pragmatismo, a fim de atender as trajetórias de vida e projetos futuros. Nesse sentido, o conhecimento que não se articula ao projeto escolhido, torna-se inútil, pois a utilidade à vida produtiva laboral e o atendimento às demandas atuais do modo de produção capitalista tornam-se os critérios para definir se um conhecimento é bom e valioso.

Dessa forma, os conhecimentos relacionados ao componente Educação Física são reduzidos ou mesmo suprimidos do currículo. Tais proposições são evidenciadas a partir da análise da carga horária destinada à formação comum, que anteriormente à reforma era de 3.200 horas e que agora não poderá ser superior a 1.800 horas.

Nesta nova distribuição, a escolha dos componentes a integrarem a formação comum fica a cargo das redes estaduais de ensino. A título de exemplo, a rede estadual de educação do estado da Bahia manteve o componente Educação Física apenas em uma aula semanal nos dois primeiros anos do Ensino Médio. O resultado são jovens sem acesso a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no âmbito da cultural corporal, bem como condições angustiantes de professores com carga horária e salários reduzidos e até mesmo dispensa, dependendo do regime de contratação (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Quanto aos componentes que deixam de ser obrigatórios, como a Educação Física, a partir da nova reforma, podem ser desenvolvidos através de projetos, oficinas, laboratórios e demais estratégias que possam romper com o trabalho isolado. Presume-se assim, conforme as DCNEM (2018), que os problemas de fragmentação do conhecimento podem agora ser resolvidos através de uma diferente organização curricular.

⁶ A autora Acacia Zeneida Kuenzer publicou em 2017 o artigo intitulado “Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível”.

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) alertam que a partir da reforma do Ensino Médio e a supressão do componente Educação Física, o aprofundamento dos conhecimentos da área tratados no Ensino Fundamental fica comprometido. Vale ressaltar que tal objetivo de aprofundamento é previsto na LDB.

Na medida em que o componente Educação Física não é classificado como obrigatório, não há mais a exigência de um professor especialista para a área. Ao determinar apenas o estudo de práticas da Educação Física e diversificar as formas de organização do currículo, os conhecimentos podem ser abordados pela área de conhecimento a partir de outro componente. Exemplificando, o professor de Língua Portuguesa poderia ministrar Arte ou Educação Física (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Ao comparar o que as DCNEM (2018) prometem e o que propõe de maneira prática, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) identificam metas improváveis de serem alcançadas, dentre elas a ampliação das aprendizagens previstas para a Educação Física no Ensino Fundamental. Além disso, torna-se inatingível ao jovem, no final do ensino médio, apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática sobre a presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade. Dessa forma, há uma discrepância entre o discurso apresentado e a realidade proposta.

Mesmo em meio a tantos questionamentos e contrapontos apresentados antes da edição final, a terceira versão da BNCC foi publicada em 2018, deixando de lado o Ensino Médio, pois naquele momento esse nível de ensino contava com o encaminhamento de uma reforma curricular, estabelecida pela Lei 13.415/2017.

Na concepção de Aguiar (2018a), a Base Nacional Comum Curricular consistiu em uma contrarreforma da educação, conduzida pelo governo Michel Temer, desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, objetivando desmontar as conquistas democráticas e populares no que tange ao direito à educação e às políticas educacionais – o que foi possível mediante a substituição de vários integrantes do Conselho Nacional da Educação – a fim de alinhar a tomada de decisões aos interesses empresariais.

Para Martineli *et al.* (2016), a BNCC responde a um conjunto de reformas e ações políticas para garantir uma formação com a disseminação de valores e princípios do modelo de organização social vigente, respondendo assim às necessidades de reestruturação produtiva. Grando *et al.* (2019) reforça tal

concepção ao afirmar que a flexibilidade do currículo e os itinerários formativos que compõem a BNCC, têm caráter reducionista de acesso ao conhecimento com uma formação direcionada aos projetos de vida e escolhas juvenis em detrimento da formação geral básica, com uma preparação centrada no imediatismo que o mercado de trabalho exige, buscando atender as necessidades do sistema capitalista.

O desenvolvimento de competências, segundo a BNCC, possibilitará aos estudantes inserirem-se de forma ativa no mundo de trabalho cada vez mais complexo, a fim de que sejam capazes de se adaptar as novas condições de ocupação e aperfeiçoamento. Para Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) o preparo para o trabalho ganha conotação de preparo para o emprego.

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) comentam que os defensores da reforma do Ensino Médio já empreendiam esforços há anos visando incorporar na educação pública processos característicos do campo empresarial, dentre eles a meritocracia, a gestão por resultados, a competição, a concorrência, a desregulamentação, os incentivos, os pagamentos por mérito, a testagem, a responsabilização vertical e maior participação da iniciativa privada. Na visão de Sena (2019), a reforma do Ensino Médio é a substituição da gestão democrática pela gestão empresarial.

A reestruturação do Ensino Médio e as diversas alterações favoreceram a privatização da educação pública possibilitando a desregulamentação da contratação de professores; a fragmentação e flexibilização do currículo; a oferta de parte do currículo por entidades não estatais e instituições de educação a distância não conveniadas, o que já vem ocorrendo no estado do Paraná com a atuação da Universidade Cesumar⁷ na coordenação de cursos técnicos da grade escolar, que anteriormente eram dirigidos por professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) ou Contratados em Regime Especial pelo Processo Seletivo Simplificado (CRES/PSS).

Além das intenções explícitas na BNCC, merecem atenção objetivos implícitos no documento, dentre eles o esforço em retirar a dimensão política da educação colocando-a em terreno neutro. Sena (2019) adverte que os textos e discursos oficiais do MEC fazem parecer que as aprendizagens decorrem de um

⁷ Para mais informações consultar: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-fecha-parceria-para-ofertar-tres-cursos-tecnicos-do-Ensino-Medio-Profissional> Acesso em 05 de março de 2022.

número de técnicas bem empregadas ao invés de práticas formativas, embasadas em um projeto educativo, fundamentado em uma ideia de sociedade, escola e currículo. No entanto, cabe frisar que é justamente a dimensão política que fundamenta as práticas formativas, garantindo que o currículo e outros processos do cotidiano das instituições escolares não se dissipem no discurso fantasioso da ausência de intencionalidade.

Além da neutralidade política, a BNCC abstém-se de qualquer conceito ou projeto de sociedade almejada. Sem um propósito assumido neste viés, qualquer narrativa sobre superação de desigualdades e injustiça social não passará, conforme Sena (2019), de mero discurso formal. A autora (2019) entende que qualquer proposta inserida no universo da vida escolar, atuando sobre o seu papel nos processos formativos, deve explicitar com clareza qual a intenção de sociedade está sendo defendida. É impossível discutir a finalidade da educação e da escola sem ter explícito o contexto social no qual ela está inserida. Da mesma forma, a discussão sobre como ensinar deveria ser feita dentro das relações que entrelaçam a educação: a sociedade.

A educação não se concretiza no vazio das intencionalidades, mas em seu aprofundamento. A clareza política sobre qual sociedade se almeja é essencial para compreender a função da educação e o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem. Definidas tais intenções, é possível discutir o currículo e as perspectivas de ensino que nortearão o projeto de escola, que se torna a identidade tanto de alunos, quanto de professores e comunidade escolar (SENA, 2019).

Negligenciando tais projetos de sociedade, a intenção implícita na BNCC, desvelada por Sena (2019), é a de um currículo homogêneo com a finalidade de garantir a continuidade da política nacional de avaliação, a qual só é possível mediante uma padronização curricular. As avaliações nacionais mostraram-se uma ótima fonte de recursos públicos para empresas que trabalham na sua elaboração, assim como um mercado lucrativo junto a estados e municípios, já que a mercadoria são métodos surpreendentes que elevam em curto tempo os indicadores nacionais.

[...] estas avaliações em larga escala foram adotadas pelo Brasil nos anos de 1990 e marcaram, por definitivo, a influência de organismos internacionais, inclusive, do campo econômico (a exemplo do Banco

Mundial e da Organização Mundial do Comércio), na definição das políticas educacionais de países em desenvolvimento. Os setores produtivos passaram a demonstrar seu interesse direto na educação pública de países como o Brasil, visualizando que, alinhar a educação aos interesses econômicos, seria a forma mais rápida de qualificar trabalhadores para a lógica e demandas do mercado que passava por grandes mudanças em sua base de produção (SENA, 2019, p.21-22).

Avançando neste cenário, já se observa no contexto educacional do Paraná pressões junto aos gestores escolares – através dos “tutores” dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) – para o aumento da taxa de rendimento escolar (aprovação) e elevação das médias de desempenho nos exames Prova Paraná, Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸, nas esferas municipais, estaduais e nacionais, se dá pela relação entre essas duas taxas.

Dentre as diversas ferramentas de controle da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR), com auxílio dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), está a plataforma “Escola Total”⁹. Desenvolvida para monitorar em tempo real o rendimento dos alunos, a ferramenta tem como *slogan* tratar-se de um instrumento para mensurar o desempenho (notas) dos estudantes bem como a participação nas aulas (frequência). No entanto o que se percebe a partir da identificação de índices aquém do estipulado, são cobranças junto aos gestores para as devidas alterações.

Paralelo às exigências, são utilizados também, como incentivos aos gestores paranaenses, a realização de homenagens¹⁰ anuais bem como entrega de certificados às escolas com maior número de aprovações e melhores índices nos exames estaduais e nacionais. Como mecanismo de garantia destes “avanços”, já foi regulamentado, por meio da Resolução nº 2857, de 2 de julho de 2021, em seu artigo 4º inciso V, que os gestores devem observar regularmente as aulas dos professores e registrar as observações a fim de realizarem considerações sobre a sua atuação. Quanto às escolas nas quais não são

⁸ As informações foram extraídas do Portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em 03 de março de 2022.

⁹ Para mais informações consultar: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Seed-PR-lanca-ferramenta-Escola-Total-para-gestao-em-tempo-real-de-frequencia-e-desempenho> Acesso em 03 de março de 2022,

¹⁰ Para mais informações consultar: <https://www.viceregovernadoria.pr.gov.br/Noticia/Escolas-estaduais-com-melhor-desempenho-no-IdEB-sao-homenageadas> Acesso em 04 de março de 2022.

atingidos os números mínimos de aprovação e desempenho, a apuração dos fatos pode acarretar no afastamento do gestor conforme previsto no Decreto 7943, de 22 de junho de 2021 e na Resolução 2857, de 2 de julho de 2021.

Para Sena (2019), ao mesmo tempo em que a avaliação em larga escala é viabilizada pelo currículo, ela exerce controle sobre ele. A título de exemplo a Prova Brasil ganhou *status* social de expressão máxima da qualidade da educação e competência da escola pública. A prova determina não apenas o conteúdo dos livros, mas influencia diretamente o planejamento das escolas.

No estado do Paraná, como estratégia de controle, os planejamentos dos professores das diversas áreas e componentes curriculares, vem sendo produzidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED/PR, e ficam disponíveis em uma plataforma na qual são registrados frequência do aluno, conteúdo, avaliações e notas, denominado Registro de Classe *Online* (RCO). Os planejamentos confeccionados pela SEED/PR estão alinhados com o Referencial Curricular do estado do Paraná e, conseqüentemente, com a Base Nacional Comum Curricular.

Neste contexto, muitos professores, na eminência de reduzir o exaustivo trabalho, optam pelos planejamentos prontos, ficando com o encargo de transmitir a aula, já que até mesmo os slides das aulas são produzidos pela Secretaria de Educação alinhados à BNCC e disponibilizados em site oficial da SEED/PR (Aula Paraná)¹¹. Sena (2019, p. 26) alerta que no contexto da BNCC “para o professor restará o papel de apenas um orientador de atividades de cunho prático, determinadas pelos programas de ensino, pelos *softwares*, que dirão o que ensinar, como ensinar e quando ensinar”.

Na eminência de eliminar qualquer resquício de resistência às reformas da Educação Básica, é proposta também a Base Nacional Curricular no âmbito da formação de professores, objetivando assim o alinhamento dos cursos de licenciaturas aos seus princípios e intenções.

[...] visando impedir qualquer movimento dissidente, o MEC propõe alterar os cursos de formação de professores e reduzir seus objetivos e meios às finalidades do modelo de educação que o mercado elegeu como necessário e que serve para exercer controle sobre quem ensina,

¹¹ Para mais informações consultar: https://www.aulaparana.pr.gov.br/educacao_basica Acesso em 04 de março de 2022.

o que ensina e a serviço de quem estará a educação pública deste ponto da história em diante (SENA, 2019, p.34).

O autor supracitado reforça que o documento é sustentado no esvaziamento teórico da formação, a qual é transformada em um manual de instruções sobre como aplicar conteúdos e desenvolver competências impostas pela BNCC.

Neste contexto em que “os cercos vão se fechando” é fundamental evidenciar a condição na qual é submetido o professor. Arroyo (p.16, 2016) analisa que educadores e educandos são considerados destinatários passivos de ditames “que vêm do alto”. A BNCC justifica-se assim, em uma visão negativa e desqualificada dos professores, já que entrega um “cardápio” intelectual pronto e reduz o professor à função de requentar a marmita.

Rufino e Souza Neto (2016) identificam divergências nas transformações curriculares em três grupos: os professores (que efetivamente implementam a prática educativa); os que decidem sobre os processos de inovação escolar (governos e secretarias de educação); e os acadêmicos e pesquisadores (possuem na escola seu objeto de estudo). Nesta falta de articulação dos grupos não há centralidade nos professores, resultando em uma desvalorização do trabalho do docente.

Ao desprezar os fundamentos teóricos da formação inicial, a BNCC impõe aos professores o que ensinar e como ensinar, em um nível de detalhamento que ignora seu conhecimento, sua autonomia intelectual e pedagógica. Na medida em que um *software* determina o que, como e quando o estudante deve aprender, qualquer um pode mediar este processo, sem qualquer formação aprofundada ou universitária (SENA, 2019).

Tais condições somadas às avaliações em grande escala podem levar à judicialização da docência conforme alerta Sena (2019). Para a autora (2019), o cenário atual viabiliza a culpabilização docente por resultados de processos coletivos a depender da interpretação do “direito à aprendizagem” pelos que sentem-se não atendidos por ele. Essa responsabilização individual do professor pelo desempenho do aluno nas avaliações em larga escala já é comum, ignorando a influência das condições socioeconômicas dos estudantes, condições estruturais das escolas e das redes de ensino. Por isso ampliam-se os meios de monitoramento da prática docente, conforme citado anteriormente.

Por fim, as várias considerações acima registradas mostram uma total discrepância entre o discurso identificado na BNCC (BRASIL, 2018, p.7) referente a orientação “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” e a proposta efetiva que escancara a fragmentação dos componentes e redução do conhecimento científico às competências gerais e habilidades. Para Neira (2017), há uma incompatibilidade entre o que se anuncia e o que se propõe efetivamente, pois o potencial crítico e democratizante cede espaço para a formação instrumental alinhada aos ditames do mercado.

Feitas as breves constatações, a seção seguinte destinar-se-á à análise do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná com foco especificamente no componente curricular Educação Física.

3.2 O REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Em cumprimento à Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, o estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED/PR, iniciou-se em 2018, a elaboração do Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (2021). Ao citar as diversas contribuições, a SEED/PR, não especifica em quais proporções se deram as participações de profissionais da Educação Básica, Ensino Superior, Grupos de Estudo de Universidades, Conselho Estadual de Educação e Comunidade Paranaense na construção do Referencial Curricular. A proposta só foi disponibilizada para consulta pública à comunidade em geral no período entre os dias 3 e 28 de fevereiro de 2021, momento em que as contribuições puderam ser registradas através de formulários na página oficial da SEED/PR.

Após várias divulgações de edições preliminares, a versão final do documento, publicada em agosto de 2021, foi dividida em três volumes. O volume I destinou-se à Introdução, apresentando o cenário de oferta do Ensino Médio no Paraná, bem como uma análise dos interesses dos estudantes na última etapa da Educação Básica. O segundo volume discorre sobre a Formação Geral Básica (FGB) contemplando a organização curricular a partir das quatro áreas de

conhecimento – Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas – empregadas em função do desenvolvimento de habilidades e competências conforme já disposto na BNCC. O volume III teve por finalidade apresentar os Itinerários Formativos (IF) dividindo-os em Projeto de Vida; Itinerários Formativos de Aprofundamento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais); e Educação Técnica e Profissional.

O presente estudo reservou-se à análise do componente curricular Educação Física inserido em Área de Linguagens e suas Tecnologias, disponibilizado no Volume II do documento (Formação Geral Básica).

Inicialmente, cumpre analisar o componente curricular Educação Física e sua disposição na área de Linguagens e Suas Tecnologias. De acordo com o Referencial Curricular,

[...] no trato dos respectivos objetos de estudo específicos de cada componente curricular, deverão ser articuladas temáticas humanísticas, culturais, sociais, históricas, geográficas, científicas, tecnológicas, matemáticas, entre outras, com objetivo de propiciar aos estudantes o acesso a conhecimentos e vivências de diversas práticas de linguagem, consideradas dinâmicas e em constante transformação, ampliando suas capacidades de expressão corporal, artística e linguística. (PARANÁ, 2021, p.95)

Verifica-se que o Referencial Curricular do Paraná seguiu a tendência da BNCC de agrupar os conhecimentos por área. Sendo assim, a crítica direcionada ao ensino de educação física no âmbito da BNCC, também é válida para o RCP (2021). Beltrão *et al.* (2020), entendem que a reunião de conhecimentos de língua portuguesa, língua inglesa, educação física e arte é inconsistente, já que pressupõe a existência de uma unidade entre os objetos de ensino de tais componentes curriculares, a qual é representada pela linguagem, concebida como categoria central.

A BNCC adota a concepção de linguagem corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física, presumindo que os conceitos estejam compreendidos no quadro conceitual da área de linguagens. Dessa forma, a opção por esse objeto se relaciona com a tentativa de integrar os conhecimentos vinculados à Educação Física com os das demais áreas.

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) comungam com a ideia de Escobar¹² (2012), para quem, durante o jogo, o sujeito está envolvido pela atividade. O mesmo é válido para o futebol, para a corrida, para o salto, uma vez que o indivíduo não está preocupado em se comunicar com o outro, pois no entendimento dos autores, o desenvolvimento dessas atividades não prescinde de uma linguagem elaborada e diversificada.

Nesse sentido, a eleição do objeto da Educação Física como linguagem/linguagem corporal, ao invés de trabalho/cultura corporal, apresenta uma abordagem distorcida dos fenômenos da cultura corporal, dificultando a apropriação das diferentes determinações que explicam tais fenômenos. Além disso, a definição do objeto de ensino da Educação Física é fundamental, já que tem implicações diretas com o como se ensina e com a finalidade pedagógica.

Cumprido alertar que o RCP (2021), ao propor como objeto de estudo da Educação Física o acesso a conhecimentos de diversas práticas de linguagem, reduz-se o objeto de estudo deste componente e suas diversas práticas corporais ao campo da linguagem. Diante disso, caberia indagar se toda a prática corporal dentro do campo da Educação Física objetiva a linguagem, ou visa transmitir uma mensagem. Na visão de Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), agregar conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte é uma integração inconsistente, uma vez que pressupõe existir uma unidade entre os objetos de ensino tendo a linguagem como categoria central.

Teixeira (2018), ao refletir sobre o objeto de ensino da Educação Física Escolar, afirma que as atividades da cultura corporal no âmbito da Educação Física, não são em geral, uma forma de linguagem, pois a ação corporal necessitaria da intencionalidade do sujeito para assumir uma tarefa comunicativa. A título de exemplo, o autor (2018) compara a dança realizada em uma apresentação artística a uma dança como fruição individual. Enquanto a primeira transmite uma mensagem artística, a segunda pode ser compreendida como diversão.

Na concepção de Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), a categoria central para compreender as atividades humanas ligadas ao campo da Educação Física, é o trabalho e não a linguagem, já que segundo Marx (2014), o trabalho é o

¹² A autora Micheli Ortega Escolar publicou em 2012 o livro intitulado "Metodologia do ensino de Educação Física"

mediador das relações sociais. Sendo assim, as demais atividades têm suas gêneses ligadas ao trabalho, no desdobramento histórico dessa atividade vital.

A preferência pela linguagem em detrimento do trabalho como objeto de estudo da educação física insere-se nas demandas do cenário mundial que a BNCC (2018) procura atender. Dentre essas demandas encontram-se o reconhecimento do sujeito em relação ao seu contexto histórico e cultural, a necessidade de comunicar-se, de ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo, responsável e apto a continuar aprendendo. Para tanto, a linguagem e, especialmente aquela no âmbito da tecnologia digital, corrobora com essa intencionalidade uma vez que, nessa perspectiva, o aluno deve adquirir a capacidade de selecionar, organizar e aplicar, em seus respectivos contextos, as informações disponibilizadas pela rede de computadores.

Apesar do RCP (2021) destacar a possibilidade de tematização da Educação Física com outras áreas além da linguagem e enfatizar que a linguagem é expressa por meio da Cultura Corporal, as possibilidades denotam a utilização do componente Educação Física para outros fins que não os do próprio componente. Na visão de Moreira *et al.* (2016) os objetivos gerais da Área de Linguagens centralizam-se no componente Língua Portuguesa, especificamente na leitura e escrita, reservando aos demais componentes uma atuação como meios ou acessórios para atingir aqueles objetivos. Nesse sentido, negligencia-se o componente como um campo de conhecimento específico a ser contemplado em suas particularidades.

Na eminência de justificar suas proposições, o RCP (2021) fundamenta-se em diversos autores – González e Fensterseifer (2009); Marcassa e Nascimento (2020); Neira (2016); Saviani (2012); Libâneo (2008); e Fank (2007) – visando enfatizar a necessidade de um ensino que considere o momento histórico no qual vivemos, uma renovação escolar abrangente e uma instituição educacional ressignificada. Cumpre destacar que, em dois momentos do texto inicial, referendando autores diferentes, o RCP (2021) defende a formação e preparação para o mundo contemporâneo.

Ao menos no discurso inicial, identifica-se uma intenção à proposição de conteúdos vivos e associados às diferentes realidades sociais. Além disso, a

promoção do enfrentamento à controversa realidade social e desigualdades de ordem econômica.

Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos do componente curricular Educação Física no RCP (2021) para o Ensino Médio, são eleitas as teorias críticas e pós-críticas como base, com vistas à emancipação humana e transformação social.

Visando à ampliação do potencial educativo proposto pelas teorias críticas, este documento avança no sentido da inclusão de propostas baseadas nos princípios das teorias pós-críticas, entendidas por estudiosos como possibilidades reais de manutenção, aprofundamento e ampliação das teorias críticas [...] (PARANÁ, 2021, p.98)

Os fundamentos da teoria crítica e das teorias pós-críticas e eventuais contribuições para o currículo de Educação Física são discutidos por Eto e Neira (2017). Na concepção dos autores, os professores que se orientam pelas teorias pós-críticas agem sobre a subjetividade de seus alunos, preocupando-se com a valorização das identidades dos grupos culturais presentes na sociedade, sem a pretensão de mudanças macroestruturais da sociedade.

Eto e Neira (2017) citam Rush (2008), para quem a Teoria Crítica busca intervir na sociedade ao invés de descrevê-la. Sua ênfase está na promoção da emancipação e a mudança pela ação política, na revelação das desigualdades sociais impostas pela sociedade capitalista.

A Teoria Crítica busca subverter a ordem social com proposições que diminuam as diferenças entre as classes sociais, contribuindo para a transformação da sociedade. A partir dessa teoria, houve uma adaptação do marxismo para os novos tempos do capitalismo monopolista, já que a revolução do proletariado já não era mais o caminho universal da emancipação (ETO; NEIRA, 2017).

Segundo os referidos autores (2017), a teoria tradicional veiculou um ideário neutro e distante de motivações sociais, enquanto a Teoria Crítica revela que a neutralidade da teoria tradicional é falsa, encobrindo inclusive os interesses das classes dominantes.

A compreensão da realidade no sentido macroscópico é objetivada pelas teorias críticas, que segundo Eto e Neira (2017), lutam por uma mudança estrutural do capitalismo por uma sociedade mais justa e igualitária. Para essas

teorias, a base econômica age ideologicamente em esferas como religião, arte e educação, com uma dominação que tem origem em questões de classe difundindo-se para outras relações da sociedade.

Para Neira (2010), os Estudos Culturais, inseridos nas Teorias Pós-Críticas, ampliam as análises das Teorias Críticas da Educação Física – denunciando a reprodução da desigualdade do sistema educacional através dos currículos desenvolvimentista, psicomotor, esportista e saudável. Dessa forma, fortalecem a resistência aos ditames da sociedade classista, indicando a existência de relações de poder em outros marcadores sociais, tais como: etnia, gênero, religião e tempo de escolarização.

O autor (2009) destaca que os tempos atuais lançam diversos desafios à educação, dentre eles a necessidade de reconstituir as práticas escolares com ênfase na valorização das diferenças. A pesquisa de Neira (2009) buscou analisar duas publicações lançadas pelo Ministério da Educação: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; e Indagações sobre currículo. O autor (2009) submeteu esses dois documentos a uma análise crítica retirando subsídios para a construção de um currículo da Educação Física coerente com o momento. Na visão de Neira “as propostas em vigor denotam concepções de criança, educação, sociedade e práticas corporais, bastante afastadas dos pressupostos pedagógicos contemporâneos” (2009, p.80).

A brincadeira, a dança, a mímica e outras formas de expressão, no entendimento de Neira (2009), precisam ser compreendidas como produto cultural, apreendidas e resignificadas, como componentes do repertório da cultura infantil. O papel da escola nesse processo é o de elaborar currículos e práticas pedagógicas que tenham como pressuposto a condição de cada criança como sujeito cultural. O autor defende uma ação didática que conceba a pedagogia como formação cultural, favorecendo a experiência com o conhecimento científico e a cultura. O professor então, deve rever o ordenamento curricular observando que, uma concepção monológica de conhecimento excluirá alguns grupos.

Nos Estudos Culturais, segundo Neira (2010), a pedagogia se articula como ação social corporificada no currículo, tomando posição de seus sujeitos na luta pela justiça e pela transformação social. Outras propostas curriculares com narrativas identitárias diversas são bem-vindas, na medida em que ajudam a

ressignificar a Educação Física, proporcionando condições para a construção de uma agenda crítica voltada para a cultura e sua conexão com o poder. Assim, as vozes silenciadas ganham espaço e o elitismo é rejeitado em nome de um projeto democrático de educação e de sociedade.

Os Estudos Culturais recorrem a múltiplas leituras de mundo, suscitando possibilidades no que diz respeito às representações atribuídas a práticas culturais. Por isso, esses estudos convergem para a bricolagem como instrumento capaz de fazer frente à pluralidade de ações nas quais se pode recorrer (NEIRA, 2010). Na bricolagem, o pesquisador tem múltiplas interpretações de um texto, no entanto essas interpretações nem sempre são conciliáveis com o objeto de pesquisa. “Não existe explicação verdadeira, conclusão do estudou ou considerações finais, afinal, o conhecimento é transitório e está sempre em processo” (NEIRA, 2010, p.790).

A partir da análise dos relatos obtidos em sua pesquisa, Neira (2010) constatou que uma grande parcela de professores atuava de forma a manter as condições vigentes, sustentando a inviolabilidade dos conteúdos hegemônicos da Educação Física. No entanto, alguns professores ousaram e experimentaram mudanças. Ele concluiu que, inspirados nos Estudos Culturais, é possível indagar o etnocentrismo pedagógico dos currículos de professores de Educação Física e desconstruir práticas curriculares engessadas e evitar que o oprimido de hoje se torne o opressor de amanhã (NEIRA, 2010).

Os Estudos Culturais, na concepção de Neira (2011), questionam o perfil de sujeito formado pelo projeto educativo hegemônico, confrontando-o com o debate curricular da Educação Física, a fim de discutir formas nas quais a cultura concretiza políticas de identidade, nas quais se inserem as questões relacionadas ao corpo. A partir dos Estudos Culturais o currículo de Educação Física pode ser imaginado sob o modelo da textualidade. Enquanto tal, envolve práticas. A concepção dos Estudos Culturais compreende que não pode haver nenhuma forma “correta” ou privilegiada de leitura. Tal perspectiva, questiona o privilégio de determinados grupos para consolidar suas concepções de mundo, sociedade e práticas corporais.

As teorias pós-críticas atuam em esferas sociais menores, concentrados nas relações de poder presentes nos micro contextos. Elas compreendem que a questão econômica que determina as classes não é o fator principal das relações

humanas, mas uma das relações de dominação dentre as tantas outras. Além disso, Eto e Neira (2017) destacam que para as teorias pós-críticas, não é a ação humana emancipada que muda a sociedade, mas as representações que se modificam através dos discursos, que por meio de novas representações, reorganizam as relações de poder e dominação.

O Currículo Cultural da Educação Física, também inserido nas Teorias Pós-Críticas, valoriza o planejamento e os comportamentos democráticos para decidir os conteúdos e atividades de ensino. Nele, a experiência escolar constitui-se em um campo aberto para o debate, para o encontro de culturas e para as manifestações corporais de diversos grupos sociais. Espera-se então, que o aluno possa refletir sobre a própria cultura corporal e a cultura de outros grupos (NEIRA, 2010).

Neira (2009) pontua que o currículo é uma construção social, que deve compreender o cotidiano da escola, descrever os conteúdos, sequenciação, critérios de avaliação, ou seja, tudo o que ocorre na escola. Por esse motivo, são necessárias constantes discussões e reflexões sobre o currículo. Além disso, muitos docentes estão optando por maior escuta aos educandos na formulação de seus currículos, com pedagogias mais participativas a criança é vista como sujeito desta ação educativa.

As crianças possuem determinadas identidades de classe, etnia, gênero, território, campo, cidade e periferia, divulgadas e reconstruídas com base na cultura social. Sobre essas identidades, constituem-se as concepções de aluno e aluna, definem-se as funções para cada escola e priorizam-se determinados conteúdos, enquanto outros são secundarizados. Portanto, os currículos não são neutros (NEIRA, 2009, p.83).

As teorizações curriculares mais recentes, conforme Neira (2009), tem se concentrado na relação entre currículo e cultura, questionando as concepções que norteiam a ação docente são universais ou peculiares de cada comunidade, as teorias de aprendizagem e sua preocupação com as características e o tempo de cada criança.

Os resultados apontaram para a possibilidade de uma pedagogia da Educação Física que considere as transformações sociais que ocorrem atualmente, pois a configuração da sociedade apresenta desafios à escola, dentre elas a supremacia de meios de comunicação de massa.

As teorias pós-críticas consideram que aspectos culturais, raça, gênero e etnia podem se sobrepor aos aspectos macroestruturais, enquanto a Teoria Crítica – representada pelas tendências Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória – percebe o currículo como produto de tensões, como campo de força ora destinado à reprodução das relações entre dominantes e dominados, ora utilizado para discussão crítica às formas dominantes.

Essas digressões acerca das teorias críticas e pós-críticas ajudam a problematizar a proposta de união entre as teorias críticas, nas quais se inserem as abordagens fundamentadas na perspectiva marxista, Crítico-Superadora e crítico-emancipatória e a abordagem pós-crítica, fundamentada nos estudos culturais.

Para as teorias críticas, a compreensão do corpo e da Educação Física inserem-se no contexto das condições objetivas de produção da existência, as quais exercem sobre o corpo uma ação dominadora. Nos termos da Crítico-Emancipatória, essa dominação pressupõe uma racionalidade técnica e eficiente, capaz de desnaturalizar o indivíduo e integrá-lo ao sistema.

Para a Teoria Crítica frankfurtiana, as relações fetichizadas do processo de produção da existência incidem sobre o corpo, cuja exploração extrapola o momento da produção, atuando no momento de lazer, por meio de uma exploração estética – o que se efetua por meio da Indústria Cultural. A abordagem dessa última evoca o sentido do trabalho na sociedade capitalista, qual seja, o de produzir valores de troca, de atender as necessidades dos indivíduos, sejam elas legítimas ou “criadas” pela propaganda, mediante os valores de troca.

É nesse sentido, que a Teoria Crítica frankfurtiana, base da abordagem Crítico-Emancipatória, traz novos elementos para se pensar a relação entre trabalho/cultura/corpo/educação física.

A Teoria Crítica frankfurtiana não desconsidera o trabalho como uma categoria fundante da sociedade, pois segundo Adorno (1994), o poder econômico cada vez mais é exercido de maneira automática e planejada. Cada vez mais o aparelho de produção dirige e fixa as necessidades conforme o seu interesse, paralisando a crítica por intermédio da Indústria Cultural e dos seus monopólios. A objetividade social torna-se mais integradora e implacável, na medida em que o capital age totalitariamente no âmbito econômico e superestrutural.

Nessas condições, a tendência social (do mundo das mercadorias) torna-se dominante e a objetividade social é encoberta por uma realidade substitutiva, constituída de aparência, o que para Adorno (1994), promove uma ideologização da sociedade, uma vez que a socialização pelo trabalho é substituída pela realização na esfera extraprodutiva, mediante a promoção do consumo e do trabalho abstrato, características dos valores de troca.

[...] a abstração em pauta não é uma abstração desenvolvida primeiro na cabeça do teórico da Sociologia, que então definirá a sociedade, de modo um tanto diluído, como a relação de tudo com tudo. Essa abstração é propriamente a forma específica do processo de troca ele mesmo, da situação social fundamental que torna possível a própria geração de algo como a socialização” (ADORNO, 2008, p.106).

Esse fato não significa, de acordo com Maar (1997), que o trabalho não é mais uma categoria central do capitalismo, mas que a forma social atua para que essa centralidade seja camuflada, expressando a universalização do fetichismo das mercadorias para todas as esferas da vida.

Hoje, o capital oculta a socialização pelo trabalho justamente para permanecer com o trabalho apenas enquanto dimensão de coisa, no nível do trabalho concreto existente nos termos do trabalho convertido em mercadoria, evitando-se qualquer resíduo social desta forma capitalista do trabalho abstrato. Ocultar a qualidade social do trabalho evitaria aparentemente a questão da alienação do trabalho vigente, a desumanização correspondente ao trabalho nas condições dadas (MAAR, 1997, p. 65).

A capacidade de a ideologia encobrir a cisão social é ampliada, uma vez que a sociedade atua despotencializando a crítica e a cultura por meio da subsunção dessas à factualidade e ao mundo da necessidade. Nessas condições, a cultura não se distingue da civilização, sendo absorvida por ela. A civilização

[...] tende a eliminar os objetivos transcendentais da cultura (transcendente em referência aos objetivos socialmente estabelecidos) e elimina ou reduz com isso aqueles fatores e elementos da cultura que frente às formas dadas da civilização eram antagônicos e alheios (MARCUSE, 1998, p. 157).

A fidelidade da Teoria Crítica à dialética negativa orienta sua compreensão da sociedade e da cultura no âmbito de suas dimensões não realizadas. Assim, a

cultura para Adorno, conforme lembra Cohn (1994), é intrinsecamente contraditória, pois sua definição escapa à conceituação.

Ao se referirem à cultura, tanto Adorno quanto Marcuse, reportam-se ao momento em que ela não se subsume à totalidade, ou seja, aos valores de mercado, quando os aspectos culturais se antagonizavam aos da civilização e, conforme Marcuse (1998), resistiam à consolidação da violência do existente sobre o espírito, permitindo a transcendência da realidade.

A concepção da Teoria Crítica acerca da cultura acentua a contradição, pois ela não se restringe ao aspecto formativo, humanizador e assertivo da identidade, mas à negação de seu potencial emancipatório, que se encontra nessas qualidades, por meio do enredamento social da cultura (semicultura), que tende a organizá-la em escalas cada vez mais amplas, tendo em vista as facilidades de acesso aos conteúdos culturais proporcionadas pelo aparato tecnológico das mídias digitais.

A integração e a reconciliação forçada entre os grupos sociais desiguais entre si, de acordo com Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999), fazem parte da mercantilização da produção simbólica e se constituem em objetivo central do sistema de produção capitalista, calcado na massificação da cultura e na ilusão de que ela, nessas condições, possibilita a emancipação coletiva.

Na concepção dos referidos autores (1999, p. 60), a produção simbólica da sociedade capitalista contemporânea incorpora a singularidade e a complexidade. A primeira manifesta-se por meio da “subsunção do valor de uso ao valor da mercadoria ‘cultura’ se verifica no plano global, a despeito das possíveis resistências das respectivas produções locais”. Quanto à complexidade da produção simbólica, é possível afirmar, segundo Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999), que ela se insere na condição ambígua do termo indústria cultural.

A Indústria Cultural não é somente indústria e não é só cultura, mas o resultado da conciliação de termos irreconciliáveis, no qual a produção simbólica adapta-se ao ritmo da produção e da divisão do trabalho, convertendo-se em mercadoria. Ao mesmo tempo, ela não se restringe ao âmbito produtivo, “[...] porque, ideologicamente, ainda conserva certas idiosincrasias que a identificam como portadora de determinadas características particulares” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 60). Essa realidade pode ser observada nas propagandas dos produtos feitos para determinados grupos culturais.

A diversidade cultural, no âmbito da Teoria Crítica, consiste em uma forma de afirmar uma identidade que resista à personalidade genérica promovida pela sociedade. A defesa dessa singularidade pressupõe a compreensão da cultura como um campo de tensões cujo embate ocorre em uma sociedade que tende a anular a especificidade e administrá-la em prol do sistema. Nesses termos, a discussão acerca da cultura corporal, pressupõe a análise da apropriação ideológica da diversidade como uma forma de encantamento que a sociedade utiliza para administrar as identidades.

Essa reflexão não ignora ou menospreza as contribuições acerca da defesa da cultura corporal e da sua expressão por parte dos diferentes grupos, mas atenta para a necessidade de estar vigilante quanto à apropriação da diversidade para fins mercadológicos.

A transformação cultural é, segundo Duarte (2007) um dos temas que adentra na constituição da indústria cultural em tempos de globalização econômica. Sendo que a globalização vai além da

[...] pura e simples McDonaldização do mundo, com toda a padronização cultural e de estilos de vida, mas seria antes, uma chance de se chegar a uma simbiose positiva entre o próximo e o distante, o local e o global (DUARTE, 2007, p. 152).

Enquanto o contexto da primeira modernidade se caracterizava pela monogamia local, a segunda modernidade promove uma poligamia das formas de vida, uma abertura da cultura local para a global, sendo que a maior possibilidade de mobilidade física, na qual as pessoas podem residir em dois países ou passar temporadas em vários países (DUARTE, 2007).

A compreensão das questões culturais no âmbito da materialidade é imprescindível para o entendimento do corpo e da cultura corporal no contexto das relações históricas, econômicas e sociais que contribuem para a legitimação de determinadas práticas, inclusive aquelas que se referem ao corpo e à educação nesse aspecto.

As teorias pós-críticas outorgam à reorganização das representações acerca do corpo e da cultura corporal um papel crucial na reorganização das relações de poder e de dominação. Tal posicionamento converge com a escolha da linguagem como categoria central do ensino de educação física, expressa em

um currículo sob o modelo da textualidade, da bricolagem e do hipertexto. Nesse modelo é possível estabelecer relações entre os sentidos, sem que haja uma hierarquia entre eles, sendo que a ampliação dos sentidos incide sobre a capacidade de o indivíduo recortar, colar e transpor informações, as quais ele acredita ter escolhido conscientemente, porque ele acredita que está no comando.

A práxis do hipertexto consiste em reduzir a liberdade de escolha ao previsto; o que ocorre aos partidos, às campanhas telefônicas, aos seguros de saúde, aos detergentes e aos aparelhos de televisão, tanto mais acontece ao hiperespaço; abre-se um labirinto total; são quase infinitas as possibilidades de nele se movimentar. Porém todos os caminhos já são dados de antemão e nenhum deles conduz para fora. O programa de computador é a versão *high tech* da providência (TÜRCKE, 2008, p. 34).

A integração da tecnologia no campo de conhecimento da linguagem e de outros campos promove a visão da pluralidade e da diversidade, cujo sentido é possível vivenciar no campo da linguagem. No entanto, o alerta de Marcuse (1973) quanto ao progresso técnico, incita ao questionamento do meio digital e de suas finalidades, já que, para o referido autor, a conciliação e a coordenação da oposição ampliam-se com o progresso técnico, que também amplia as forças da sociedade sobre o indivíduo. Nesse contexto, a liberdade perde o seu sentido tradicional (emancipatório) e integra a possibilidade de escolher sempre o mesmo.

No caso do RCP (2021), a opção por um modelo híbrido, que integra teoria pós-crítica e teoria crítica (especialmente na sua versão Crítico-Superadora), ignora as diferenças que essas duas abordagens do ensino e perspectivas curriculares integram.

Assume-se aqui o processo de recontextualização que resultou em um hibridismo curricular presente neste documento, permeado de conceitos e referências das concepções críticas e pós-críticas da Educação e da Educação Física, mais especificamente da perspectiva crítico-superadora e da Educação Física cultural (PARANÁ, 2021, p.100).

Nesse fragmento, identifica-se a abordagem de ensino eleita pelo Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná, tal como a perspectiva Crítico-Superadora e a Educação Física Cultural. Segundo Neves e Neira (2020) o diálogo da Educação Física com referenciais pós-modernos permite a

descentralização do papel do conhecimento para valorizar saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou cultura paralela à escola, relativizando a promessa educacional moderna de libertação do homem pelo acesso ao conhecimento científico. As atividades são desenvolvidas visando reconhecer múltiplas identidades presentes na sociedade.

Tais afirmações permitem concluir que a perspectiva da Educação Física Cultural tem limitadas afinidades com a abordagem Crítico-Superadora, haja vista esta última compreender que a apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das possibilidades de emancipação humana (SOARES *et al.*, 1992). As limitadas afinidades decorrem do fato de que essas perspectivas teóricas compreendem a educação física de maneira diferenciada, embora elejam como objeto a cultura corporal.

As teorias críticas compreendem a cultura corporal como prática social e como trabalho, cuja historicidade e materialidade se constituem em objeto de estudo da educação física, pois as práticas culturais se inserem no contexto das relações humanas de produção de sua existência. Nesse processo, os seres humanos estabelecem relações diferenciadas entre si, com os outros seres humanos e com os seus respectivos corpos. Essas relações, por sua vez, são marcadas pelas características dominadora e antagônica, constituintes do processo de produção da vida material. Nesse sentido, a abordagem Crítico-Superadora evidencia a importância de o ensino de Educação Física conscientizar sobre os valores inculcados pela cultura corporal, de refletir criticamente sobre o movimento e de valorizar as práticas culturais dos diferentes grupos, já que a lógica da sociedade tende a hierarquizá-las e apropriar-se economicamente do corpo. Essa perspectiva aponta para uma dimensão teórica da Educação Física, imprescindível para a compreensão do corpo nas suas dimensões histórica, social, política e cultural.

O RCP (2021) destaca que, em seu trabalho, o professor deve considerar as características e interesses dos alunos bem como seus saberes cotidianos. Na visão de Martineli *et al.* (2016) essa valorização de experiências e conhecimentos cotidianos restringe a atividade pedagógica. Para o autor (2016) é necessária uma mediação com a cultura clássica a qual só seria possível com o “protagonismo” do conhecimento científico. Martins (2018) pondera que um ensino que reproduz a cotidianidade na escola, que recorre a conteúdos do senso

comum e pseudoconceitos, jamais promoverá um efetivo desenvolvimento escolar. Para o autor (2018) o desenvolvimento para a conquista do gênero humano demanda de ensino de conteúdos científicos, filosóficos e formas artísticas sofisticadas.

No âmbito das teorias pós críticas, a cultura corporal é entendida como prática cultural, no interior de cada grupo. Assim, o aspecto macro é subsumido pela especificidade de cada grupo, fomentada pelo enfoque antropológico dessa perspectiva, a qual tende a valorizar a expressividade e a identidade das práticas culturais.

A compreensão da especificidade de cada perspectiva teórica, no âmbito do RCP (2021) aponta algumas considerações: a primeira delas é da tentativa de conciliação de perspectivas teóricas diferenciadas; a segunda consideração aponta para o comprometimento da assunção de qualquer de umas perspectivas teóricas, tendo em vista, a imobilização do potencial formativo da educação física ao reduzi-la ao campo de linguagem, na qual a sua especificidade é enfraquecida.

Essas duas considerações não se excluem, pois expressam uma tendência social que estreita os laços entre a escola, a didática e a indústria cultural. Essa última, opera por meio da conciliação, cuja característica permite neutralizar os antagonismos sociais – o que ela o faz, mediante o personalismo e a eliminação do trágico (expresso na angústia e no esforço do pensamento e da sua insuficiência). Dessa forma, a Indústria Cultural ao mesmo tempo em que promove a subjetividade, atua no sentido de anulá-la, pois segundo Adorno (1993, p. 132), “A liberdade em face da sociedade priva-o da força da liberdade”. Nesse contexto, a existência individual pressupõe a investigação acerca da objetividade social que a determina.

A educação escolar se imiscui cada vez mais nos mecanismos da indústria cultural. A escola espera, ao confundir escolarização e consumo, adentrar o mundo dos negócios de forma mais eficiente, na medida em que torna os alunos consumidores de uma mercadoria-licção que promete valor de troca e trabalho não-fatigante, divertido e rotineiro como acesso ao conhecimento. Por trás desse rearranjo dos assuntos escolares, as possibilidades do conteúdo formativo desaparecem. Este surge entretantes como estranho e intimidador: os conteúdos da tradição cultural seriam mais que postos à disposição do mercado, uma vez transformados no âmbito da indústria cultural (GRUSCHKA, 2008, p. 177).

O hibridismo curricular no qual se fundamenta o RCP (2021), de acordo com Lopes (2005), implica no entendimento das políticas de currículo não apenas como seleção, produção, distribuição de conhecimento, mas como políticas culturais, que visam orientar desenvolvimentos simbólicos, buscando consenso para a transformação social almejada.

De acordo com o RCP (2021),

O tratamento teórico-metodológico dado à Educação Física no Ensino Médio deverá propiciar o aprofundamento e a ampliação do ensino dos conteúdos e da produção de conhecimentos e saberes apreendidos pelos estudantes durante o Ensino Fundamental e em outros contextos do seu cotidiano (PARANÁ, 2021, p.103).

Diante do excerto acima descrito, cabe indagar como ocorrerá o processo de aprofundamento, haja vista a redução do número de aulas na Matriz Curricular do Ensino Médio para o componente curricular Educação Física. Tais alterações escancaram a formação para alguns conhecimentos em detrimento de outros.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, o Referencial Curricular determina que seja garantido de forma integrada entre os componentes e de maneira independente, o desenvolvimento de sete competências específicas.

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas

de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (PARANÁ, 2021, p.20-21)

A análise dessas competências pressupõe a compreensão do significado do termo competências no contexto da BNCC e do RCP, o qual se associa à ideia do conhecimento em ação e ao ideal do pragmatismo deweyano de que a educação deve habilitar o indivíduo a fazer mais e melhores experiências – o que equivale a prepará-lo para os desafios da contemporaneidade e para as suas demandas psíquicas, mais especificamente para a educação de sujeitos ativos, capazes de se adaptar e de transformar suas experiências anteriores, em função dos desafios exteriores. Nessa perspectiva, o campo da linguagem, sobretudo quando se considera o contexto das mídias digitais, assume centralidade e se expressa na ênfase ao aspecto hermenêutico, concedido pelo RCP (2021), ao vincular diferentes disciplinas ao campo da linguagem.

A centralidade assumida pela linguagem aparece nas competências de número 1, 2, 3, 6 e 7. Ela está fortemente associada à constituição da identidade e de características a elas atribuídas como essenciais: participação social, respeito, autoconhecimento, criticidade, solidariedade, cooperação, resolução de conflitos, capacidade de produção de sentidos, de engajamento em práticas autorais e coletivas e de autoaprendizagem.

A ambiguidade no trato das práticas corporais transparece nas competências de número 1 e de número 3. Na competência de número 1 ela é tratada como prática cultural, juntamente com a linguagem artística e a verbal. O vínculo da linguagem corporal com essas últimas também aparece na competência de número 3, na quais diferentes linguagens estão atreladas ao desenvolvimento do protagonismo e da autoria da vida individual e coletiva, cujos atributos integram a constituição de uma sociedade voltada para os direitos humanos e para a consciência socioambiental.

Apenas a competência de número 5 menciona o termo práticas culturais, vinculando-o à democracia, à identidade e à diversidade – o que parece compatível com a perspectiva pós-crítica que entroniza o tratamento da questão cultural, desconsiderando os seus aspectos históricos, econômicos e sociais.

3.3 AS UNIDADES TEMÁTICAS E AS HABILIDADES DO CAMPO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS A NÍVEL MÉDIO, NO RCP

A organização do campo de conhecimento das linguagens e suas tecnologias, na qual se insere o componente curricular Educação Física, no RCP (2021), ocorre por meio das seguintes Unidades Temáticas: Esportes, Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, Danças, Lutas/Artes Marciais e Práticas Corporais de Aventura. Nestas Unidades temáticas são propostos os objetos de conhecimento, tais quais: Contextos históricos e culturais, Lazer e sociedade, Aspectos biopsicológicos, Vida de qualidade e saúde; Estilo de vida e desenvolvimento sustentável; Mídias e culturas digitais; e Habilidades a serem desenvolvidas, as quais serão descritas posteriormente.

Na Unidade Temática Esportes são eleitos cinco dos sete objetos de conhecimento, tais como: Aspectos históricos e culturais dos esportes; Fenômeno esportivo, lazer e sociedade; Aspectos biopsicológicos dos esportes; Esportes, vida de qualidade e saúde; e Esportes, mídias e culturas digitais. Além disso são elencadas nove habilidades a serem desenvolvidas, as quais são enumeradas e codificadas para estabelecer a etapa de ensino, as séries, a área e o número da habilidade.

Na análise dos objetos de conhecimento, o objeto Contextos históricos e culturais remete à tematização de diversos contextos de manifestação da Cultura Corporal, além de contextualização de práticas de linguagem corporal produzidos por grupos que detêm a hegemonia como pelos grupos culturais minoritários e tradicionalmente excluídos de reconhecimento social.

Ainda dentro do objeto de conhecimento Contextos históricos e culturais, o RCP (2021) faz menção trabalho com o tema corpo, mas de forma superficial.

Através do objeto de conhecimento supracitado o corpo também poderá ser estudado e compreendido como construção cultural e sede de signos sociais que caracterizam cada um(a) de nós enquanto seres humanos. É mediante a esse corpo que a nossa relação com o mundo é construída, pois nossa existência é corporal. (PARANÁ, 2021, p.111)

A partir deste excerto, identifica-se que o corpo é considerado uma construção cultural, ao invés de uma construção sociocultural. Além disso, a última frase atribui ao corpo a tarefa de construção imagética do mundo, quando é na relação dialética do corpo (sujeito) com o mundo, que a imagem corporal é construída.

Quanto ao objeto de conhecimento Lazer e sociedade, o RCP (2021) propõe uma abordagem da transformação das diversas manifestações culturais corporais bem como influências da indústria cultural. Além disso, também propõe a tematização da relação entre as manifestações da cultura corporal e a educação, saúde e trabalho.

O objeto de conhecimento **Lazer e sociedade**, presente em todas as unidades temáticas, permite uma infinidade de temas para ser abordados pedagogicamente no ensino da Educação Física no Ensino Médio: o processo de transformação cultural pelo qual passam as diversas manifestações da cultura corporal, os processos de mercantilização e espetacularização, as influências da indústria cultural, os diversos processos de comercialização e consumo de ideias, os estilos de vida, os materiais e equipamentos atrelados às práticas corporais. Aqui também serão tematizados os variados processos de disputa por legitimidade no interior das manifestações da cultura corporal, visando a identificar e contrastar os diversos discursos e representações produzidos e disputados socialmente pelos grupos que detêm a hegemonia em relação às manifestações da cultura corporal e pelos grupos desprovidos de poder (PARANÁ, 2021, 161).

No que tange ao objeto de conhecimento Aspectos biopsicológicos: vida de qualidade e saúde, o RCP (2021) recomenda a tematização com conhecimentos referentes à Biologia, Fisiologia, Anatomia, entre outros, além do enfoque em programas de treinamento, avaliação física, evidenciados por pesquisas acadêmicas e pelas mídias. Diante desta proposta, cumpre ressaltar, conforme discutido anteriormente, que reduzir o corpo à mera fisiologia é parte da constituição da sociedade moderna, cultuando a violência, a obediência, o autoritarismo e o sacrifício. A partir do controle dos movimentos do corpo é que ocorre a sua racionalização (VAZ, 2007). Dessa forma academias de musculação são comparadas pelo autor (2007), como templos de celebração do sacrifício corporal o qual se dá pela purificação de seus piores males: a gordura, a flacidez e a feiura.

O objeto de conhecimento Mídias e culturas digitais, é proposto pelo Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021, p.113) visando

estabelecer relação entre as manifestações da cultura corporal e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tanto hegemônicas quanto contra-hegemônicas, “considerando que as práticas sociais são mediadas pelas TDIC”. Recorre-se aqui a Marcuse (1998), o qual compreende a tecnologia como forma de organização socioeconômica, associada a uma etapa de desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção. Na visão do autor (1998), a tecnologia é a totalidade de instrumentos na era da máquina, manifestando o pensamento e padrões de comportamento dominantes, como um instrumento de controle e dominação.

Na análise da disposição das habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos a desenvolver na Unidade Temática Esportes, cumpre ressaltar que não há um direcionamento para qual série tais proposições serão desenvolvidas, presumindo-se que tudo deve ser trabalhado em todas as séries do Ensino Médio.

Quanto às nove habilidades propostas para a Unidade Temática Esportes, cumpre ressaltar que duas delas tem relação direta com o componente curricular Educação Física.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.

(EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.

(EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida.

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (PARANÁ, 2021, p.121)

O objeto de conhecimento esporte propõe uma leitura crítica desse tema a partir da discussão das visões de mundo e das ideologias veiculadas pela sociedade. Portanto, nota-se uma abordagem genérica da questão, que em nenhum momento cita o termo esporte – o que leva a entender que ele se dilui no contexto das práticas culturais e da linguagem corporal.

Na identificação das habilidades relacionadas diretamente com a Educação Física, destacam-se a seleção e utilização de movimentos corporais de forma consciente para a interação social e constituição de relações construtivas de respeito às diferenças. Neste viés os movimentos corporais são utilizados para outros fins, a saber a interação social e constituição de relações. Ao apresentar-se na Unidade Temática Esporte, presume-se o trabalho do esporte como integrador social. Esse é o caso dos códigos (EM13LGG501) e (EM13LGG503), cujas habilidades são de característica operacional e expressam o sentido das práticas corporais: a interação social e os projetos de vida. Esses últimos entendidos como uma forma atenuada de vincular a escola à escolha profissional.

Das nove habilidades propostas na Unidade Temática Esportes, no componente curricular Educação Física, somente três tem relação com o componente, enquanto as demais direcionam-se a objetivos de interpretação, produção de textos, analisar interesses e diálogos nas práticas de linguagem, explorar TDIC compreendendo seus princípios e funcionalidades adequando às práticas de linguagem e mapear e criar possibilidades de atuação para enfrentamento aos desafios contemporâneos de maneira crítica. Ao componente curricular Educação Física, resta reduzir-se a tais propósitos. Claro está que não há nenhuma unidade entre o objeto de ensino da Educação Física e dos demais componentes curriculares.

Optou-se no presente estudo pela apresentação dos conteúdos das Unidades Temáticas através de quadros a fim de melhor visualizar sua disposição. Cumpre ressaltar, conforme discutido anteriormente, que o RCP (2021), assim como a BNCC (2018), propõe o trabalho com os conteúdos em função do desenvolvimento de habilidades, ou seja, apesar de contemplá-los, a

ênfase deve ser nas habilidades. Assim, na Unidade Temática Esportes são propostos onze conteúdos conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Conteúdos propostos na Unidade Temática Esportes

Conteúdos – Unidade Temática Esportes
<ul style="list-style-type: none"> - Transformações históricas e tecnológicas dos esportes e suas relações com o contexto cultural, social, político e econômico atual. - Processos de esportivização e mercantilização (espetacularização, indústria cultural, comercialização e consumo). - Fenômeno esportivo e questões sociais (Direitos Humanos, desigualdade social, grupos minoritários, políticas públicas de incentivo e desenvolvimento de esporte e lazer, espaços públicos e privados para a vivência dos esportes, competições esportivas, megaeventos esportivos, meio ambiente, entre outros). - Preconceitos (étnico-raciais, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros), estereótipos e relações de poder presentes nos esportes. - Esportes em diferentes contextos (lazer/lazer sério, educação, saúde e trabalho). - Processos de disputa por legitimidade nos esportes e suas relações com as violências (física, psicológica), <i>doping</i> e <i>overtraining</i> no universo do esporte de rendimento. - Fundamentos básicos (técnicos e táticos), adaptação e transformação dos esportes tematizados. - Bases metabólicas e as capacidades físicas e motoras dos esportes tematizados. - O fenômeno esportivo e sua relação com as TDIC, as mídias (imprensa, jornal, televisão, radiofônica e digital) hegemônicas e contra hegemônicas. - Interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes nos discursos referentes aos esportes. - Festivais, campeonatos, torneios, mostras, palestras e demais eventos relacionados ao esporte.

FONTE: Elaborado pelo autor com base no Referencial Curricular do Paraná (2021)

Quanto aos conteúdos da Unidade Temática Esportes cumpre destacar a abordagem da esportivização e mercantilização (espetacularização, indústria cultural, comercialização e consumo). Identifica-se aqui a proposição em prol de uma formação crítica, no entanto percebe-se também a ênfase dada à tecnologia na medida em que é almejado estabelecer relação entre o esporte, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e as mídias. Além da proposta das mídias e culturas digitais como objeto de conhecimento. Assim identifica-se uma tentativa de reconciliar o que é irreconciliável. A formação crítica pressupõe a identificação de meios que mantem a sociedade integrada e coesa, dentre eles a tecnologia, que suaviza as contradições e massifica as tendências à padronização.

Analisadas as habilidades a serem desenvolvidas, os objetos de conhecimento e os conteúdos propostos na Unidade Temática Esportes, percebe-se um aspecto genérico da prática, na medida em que o trabalho da Educação

Física centraliza-se muito mais no âmbito do discurso em detrimento da prática. Somente duas das nove habilidades propostas nos Esportes refere-se a movimentos corporais e práticas, dessa forma o movimento é contemplado no plano abstrato, formal e discursivo.

Já na Unidade Temática dos Jogos e Brincadeiras, é sugerido pelo RCP (2021) a temática do furto do lúdico, contextualizando-a com a impossibilidade de as crianças desfavorecidas socioeconomicamente de vivenciarem a ludicidade diante das obrigações com o trabalho. Considerar-se-ia mais adequado neste excerto a indicação de exploração infantil, haja vista não existir nenhuma relação obrigatória da criança com o trabalho, a não ser por meio da exploração que escancara a desigualdade e injustiça social inerentes ao sistema capitalista.

Nesta Unidade Temática o RCP (2021) também orienta o planejamento e proposição de conteúdos de ensino considerando os saberes cotidianos dos estudantes através de práticas pedagógicas dotadas de sentido e significado. Quanto a isso recorre-se a Adorno (2010, p.17), o qual afirma que “as condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam”. Beltrão, Taffarel e Teixeira corroboram com tal afirmação sinalizando que a destituição de conteúdos próprios em função do desenvolvimento de competências e habilidades, e a sobrevalorização do praticismo e do utilitário, constituem-se como barreira para uma formação integral.

Os Jogos Eletrônicos também são dispostos na Unidade Temática Jogos e Brincadeiras, na qual o RCP (2021) orienta que sejam promovidas aos alunos experiências no âmbito das culturas digitais. Ao professor cabe iniciar tal discussão além de reconfigurar-se frente a nova cultura digital.

Quanto aos objetos de conhecimento a serem desenvolvidos na Unidade Temática Jogos e Brincadeiras, o RCP (2021) propõe: os Aspectos históricos e culturais dos jogos e brincadeiras; os Jogos e brincadeiras, lazer e sociedade; e Jogos e brincadeiras, mídias e culturas digitais.

São indicadas nove habilidades a serem desenvolvidas na Unidade Temática Jogos e Brincadeiras. Destas, sete já foram analisadas e discutidas anteriormente na Unidade temática Esportes. Diante disso, ater-se-á neste momento à análise das habilidades não apreciadas até aqui.

(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (PARANÁ, 2021, p.127)

As habilidades aqui elencadas relacionam-se de forma indireta com o objeto de estudo do componente curricular Educação Física. Além disso, essa abordagem superficial da linguagem corporal tem finalidades distintas da especificidade da Educação Física. As habilidades denunciam uma formação utilitarista, reducionista e de característica instrumental.

Na Unidade Temática Jogos e Brincadeiras, são propostos onze conteúdos a serem trabalhados em função das habilidades de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 2 - Conteúdos propostos na Unidade Temática Jogos e Brincadeiras

Conteúdos – Unidade Temática Jogos e Brincadeiras
<ul style="list-style-type: none"> - Manifestações do lúdico em diferentes fases da vida (infância, adolescência, vida adulta e envelhecimento). - Transformações históricas e tecnológicas de jogos e das brincadeiras e suas relações com o contexto cultural, social, político e econômico atual. - Jogos e brincadeiras e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, deficiência, espaços públicos e privados para a vivência de jogos e de brincadeiras, meio ambiente, entre outras. - Jogos e brincadeiras em diferentes contextos (lazer/lazer sério, educação, saúde e trabalho). - Jogos e brincadeiras da cultura afro brasileira e dos povos originários do Brasil (povos indígenas). - Vivência, adaptação e transformação da diversidade cultural de jogos e de brincadeiras. - Apropriação de jogos, brinquedos e brincadeiras pela Indústria Cultural e pela sociedade de consumo. - (Re)criação de materiais alternativos para vivência de jogos e de brincadeiras. - Jogos e brincadeiras e sua relação com as TIDC, as mídias (imprensa, jornal, televisão, radiofônica e digital) hegemônicas e contra-hegemônicas. - Princípios, funcionalidades e exigências corporais dos jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento. - Festivais, mostras, palestras e demais eventos relacionados aos jogos e às brincadeiras.

FONTE: Elaborado pelo autor com base no Referencial Curricular do Paraná (2021)

Na Unidade temática Jogos e Brincadeiras também é proposta a abordagem da apropriação dos jogos, brinquedos e brincadeiras pela Indústria Cultural e pela sociedade do consumo, no entanto, é perceptível também a orientação para a relação dos Jogos e brincadeiras com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação bem como as mídias, veículos de informação. Da mesma forma que na Unidade Temática Esportes, nesta unidade é recomendada

a partir dos objetos de conhecimento, a relação entre Jogos e Brincadeiras, mídias e culturas digitais. À luz da Teoria Crítica, a crítica pressupõe a consciência das relações de força que perpassam a construção da identidade, ou seja, a consciência de que essa identidade é produzida no interior dos grupos aos quais se pertence em um contexto social mais amplo. Já a tecnologia e as mídias são meios utilizados na Indústria Cultural para definir padrões e influenciar costumes.

Na Unidade Temática de Jogos e Brincadeiras também é possível perceber a prática diluída em meio às propostas de discursos, análises e processos de linguagem. Após análise das habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos, observou-se que das oito habilidades propostas, duas delas referem-se a selecionar movimentos corporais para interação e prática da cultura corporal como construção de laços sociais. A prática e o movimento corporal são utilizados como meio para o fortalecimento da interação e dos laços sociais.

A terceira Unidade Temática proposta pelo RCP (2021) é a das Ginásticas. Após conceituá-las historicamente, o Referencial Curricular reconhece a ausência desta unidade nas práticas docentes, a julgar pela falta de espaço adequado, equipamentos, materiais, formação deficitária. Eximindo qualquer culpa da Rede de Ensino Estadual neste processo, o documento reserva-se a frisar a necessidade de superação desta problemática considerando que o acesso a tais saberes é necessário, bem como um direito dos estudantes, e que o professor é responsável por organizar o processo de ensino, ou seja, ela deve adaptar as práticas às condições materiais e se adaptar à realidade da infraestrutura da escola. Da mesma forma que a superação dos problemas é centralizada no professor, o fracasso no processo de ensino, que ocorre devido a inúmeros fatores e limitações, também é culpa do professor, ignorando todos os demais fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de unidades como as ginásticas que demandam de material específico e espaço adequado.

Na Unidade Temática Ginásticas o RCP (2021) retoma o conceito proposto pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) em relação ao corpo, definindo como objetivo, que os estudantes tenham subsídios para questionar os padrões estéticos, a busca exacerbada pelo culto ao corpo, a influência da indústria alimentícia, da moda *fitness*, da mídia especializada, a prática de

exercícios que causem lesões e modismos que influenciam as manifestações da cultura corporal.

Quanto aos objetos de conhecimento eleitos para a Unidade Temática Ginástica, relacionam-se: Aspectos históricos e culturais das ginásticas; Ginásticas, lazer e sociedade; Aspectos biopsicológicos das ginásticas; Ginásticas, vida de qualidade e saúde; e Ginásticas, mídias e culturas digitais.

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de (PARANÁ, 2021, p.132)

Quanto às dez habilidades propostas na Unidade Temática Ginásticas, duas delas tem relação direta com o componente curricular Educação Física e três delas tem relação indireta através da linguagem corporal para outros fins não relacionados à especificidade da Educação Física. Analisaram-se as habilidades não discutidas até o presente momento. A habilidade cento e um, que determina compreender e analisar os processos de produção e circulação de discursos para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos, é relacionada ao componente curricular Língua Portuguesa e não tem nenhuma afinidade com o objeto de estudo da Educação Física, nem mesmo dentro das duas perspectivas eleitas pelo RCP (2021) – Crítico-Superadora e Educação Física Cultural – para o ensino do componente. A habilidade duzentos e quatro, que delibera negociar sentidos e produzir entendimento mútuo na linguagem corporal visando o interesse comum pautado em princípios de equidade, tem relação indireta com o componente Educação Física, além de tratar-se de uma habilidade confusa que não deixa claro o seu objetivo. A habilidade setecentos e dois refere-se à avaliação do impacto das TDIC na formação e nas práticas sociais para o seu uso crítico e não tem nenhuma relação com o componente curricular Educação Física. Percebe-se a partir da análise de tais habilidades que, todas convergem para a integração social, para o atendimento aos interesses coletivos e para a tecnologia para o bem de todos.

Para Barbosa (2021) a formação na modernidade é submetida a processos regressivos, através da racionalidade do cálculo, que almejando o progresso técnico, conduziu à dominação e à exploração. Para a autora (2021), na sociedade administrada, processos de planejamento e controle da vida social se estendem à escola, submetendo a formação à lógica instrumental e imperativos do mercado.

São dispostos quatorze conteúdos a serem trabalhados na Unidade Temática Ginástica, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 - Conteúdos propostos na Unidade Temática Ginástica

Conteúdos – Unidade Temática Ginástica
<ul style="list-style-type: none"> - Transformações históricas e tecnológicas das ginásticas e suas relações com o contexto cultural, social, político e econômico atual. - Relações históricas entre a ginástica e o circo. - Processos de esportivização e mercantilização (espetacularização, indústria cultural, comercialização e consumo) das ginásticas. - Interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes nos discursos em relação às ginásticas. - Ginásticas e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, deficiência, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das ginásticas, meio ambiente, entre outras. - As ginásticas em diferentes contextos (lazer/lazer sério, educação, saúde e trabalho). - Relações entre atividade física/exercício físico e sedentarismo, síndrome metabólica e transtornos alimentares. - Fundamentos básicos, adaptação e transformação das ginásticas tematizadas. - Bases metabólicas e as capacidades físicas e motoras das ginásticas tematizadas. - Características básicas inerentes a programas de treinamento e avaliação física (Treinamento funcional, HIIT, entre outros). - Culto ao corpo, busca de rendimento e transformações corporais (aspectos biológicos, fisiológicos e funcionais) e suas consequências para a saúde individual e coletiva. - Padrões de desempenho, estereótipos corporais, beleza e estética, presentes nas ginásticas. - Ginásticas e sua relação com as TIDC, as mídias (imprensa, jornal, televisão, radiofônica e digital) hegemônicas e contra-hegemônicas. - Construção coreográfica e organização de festivais de ginástica, circo da escola, mostras, palestras, entre outras ações pedagógicas.

FONTE: Elaborado pelo autor com base no Referencial Curricular do Paraná (2021)

Cumprе ressaltar aqui a questão do culto ao corpo e os estereótipos corporais, de beleza e estética. A partir deste excerto, percebe-se uma abordagem às questões relacionadas ao corpo, as quais são essenciais no componente curricular Educação Física, notadamente no Ensino Médio. Ao propor uma análise dos estereótipos de corpo, beleza e estética e questões relativas a Indústria Cultural, comercialização e consumo, o RCP (2021) sugere uma formação crítica bem como uma posição crítica na constituição da identidade corporal dos jovens. Perceber como se dão os processos de padronização e

veiculação de tais informações na sociedade atual é essencial aos alunos do Ensino Médio.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação também são contempladas juntamente com as mídias e com o objeto de conhecimento Ginástica, mídias e culturas digitais, enfatizando a tecnologia deste processo. Neste sentido, recorre-se a Marcuse (1998), o qual explica que na sociedade atual a dimensão teórica do pensamento – catalisador espiritual da cultura – é destruída e este processo é viabilizado pela influência da tecnologia na sociedade. Assim ao propor as duas concepções distintas como conteúdo o RCP (2021) sugere uma formação crítica ao mesmo tempo em que enfatiza um meio que desconstrói toda essa formação, buscando reconciliar concepções irreconciliáveis.

A análise das habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos da Unidade Temática Ginásticas também permite observar a prática no plano abstrato, haja vista esta reduzir-se a duas habilidades em que propõe-se os movimentos corporais e práticas para integração social e construção de laços sociais. As demais habilidades e conteúdos centram-se no âmbito do discurso, o que reduz ainda mais a especificidade da Educação Física, na medida em que elimina qualquer possibilidade de uma prática corporal diferenciada que promova uma relação objetiva no movimento do corpo. A cultura corporal tratada pela Educação Física é o estudo dos movimentos corporais produzidos pelo homem ao longo da história. Deve ser considerada a influência da Indústria Cultural neste processo, mas não significa que o movimento corporal deva ser negligenciado.

Quanto à Unidade Temática Danças, o RCP (2021) apresenta um histórico da prática e seu avanço como conteúdo escolar. O documento ressalta que as Danças são negligenciadas em alguns contextos escolares, mas que o trabalho com esta Unidade é essencial. Assim como nas demais Unidades Temáticas abordadas até aqui, nas Danças o RCP (2021) propõe a contextualização e valorização da dança presente no cotidiano dos alunos, considerando suas características e interesses. Percebe-se assim a ênfase em abordar o cotidiano dos alunos em detrimento do conhecimento científico produzido ao longo da história. Outra característica marcante nesta unidade é o destaque dado às tecnologias, para o uso do professor, mas principalmente para o uso do aluno como protagonista, produzindo vídeos, blogs, *lives*, etc. Nesse sentido percebe-se

que o protagonismo deixa de ser do conhecimento científico, valorizando-se os processos de ensino e aprendizagem e o aluno. Segundo o RCP (2021), tais orientações visam garantir o acesso, aprofundamento e consolidação de conhecimentos referentes às danças, no entanto, à luz da Teoria Crítica o que se percebe é exatamente o contrário, seus pressupostos têm característica instrumental ligada a tecnificação, pois valorizam a especialização, o aspecto operacional e prático.

Na Unidade Temática Danças são propostos como objetos de conhecimento: Aspectos históricos e culturais das danças; Danças, lazer e sociedade; Aspectos biopsicológicos das danças; Danças, vida de qualidade e saúde; e Danças, mídias e culturas digitais. Já quanto às habilidades, são propostas sete pelo RCP (2021).

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (PARANÁ, 2021, p.136)

Das sete habilidades observadas na Unidade Temática Danças, uma delas tem relação direta com o componente curricular Educação Física e outras três tem relação indireta. E as outras três habilidades não estabelecem nenhuma relação com a Educação Física. Foram discutidas as habilidades ainda não contempladas até o presente momento no estudo. A habilidade trezentos e três, objetiva o debate de questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para intervir e tomar decisões democraticamente para o bem comum. Apesar de compor a Unidade Temática Danças, não há nenhuma relação desta habilidade com os pressupostos do componente Educação Física, muito menos com a referida unidade. O objetivo implícito nesta habilidade é a adaptação do sujeito à sociedade. Quanto à habilidade setecentos e três, esta tem como fundamento a utilização de tecnologias no auxílio às produções coletivas dos alunos. Seu caráter é de protagonizar o processo e o aluno, bem como a ênfase na tecnologia aliada ao processo de formação de uma sociedade coesa.

Na Unidade Temática Danças são propostos treze conteúdos a serem trabalhados em função das habilidades, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 4 - Conteúdos propostos na Unidade Temática Danças

Conteúdos – Unidade Temática Danças
<ul style="list-style-type: none"> - Transformações históricas e tecnológicas das danças e suas relações com o contexto cultural, social, político e econômico atual. - Diversidade cultural da Dança por meio da expressão corporal, interpretação e dramatização. - Manifestações culturais das danças locais, da cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil (povos indígenas). - Processos de mercantilização das danças (espetacularização, indústria cultural, comercialização e consumo). - Dança e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, deficiência, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das danças, meio ambiente, entre outras. - As danças em diferentes contextos (lazer/lazer sério, educação, saúde e trabalho). - Fundamentos básicos, adaptação e transformação das danças tematizadas. - Bases metabólicas e as capacidades físicas e motoras das danças tematizadas. - Padrões de desempenho, estereótipos corporais, beleza e estética, presentes nas danças. - Culto ao corpo, busca de rendimento e transformações corporais (aspectos biológicos, fisiológicos e funcionais) e suas consequências para a saúde individual e coletiva. - Danças e sua relação com as TIDC, as mídias (imprensa, jornal, televisão, radiofônica e digital) hegemônicas e contra-hegemônicas. - Interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes nos discursos referentes às danças. - Construção coreográfica e organização de festivais de Dança, mostras, palestras, entre outras ações pedagógicas.

FONTE: Elaborado pelo autor com base no Referencial Curricular do Paraná (2021)

Dentre os conteúdos da Unidade Temática Danças cumpre destacar a abordagem dos processos de mercantilização das danças, da espetacularização, indústria cultural e consumo aliada aos estereótipos de corpo, beleza e estética, bem como o culto ao corpo. Neste sentido percebe-se uma abordagem mais crítica que pode influenciar na constituição da identidade corporal dos jovens do Ensino Médio. No entanto percebe-se também a ênfase na relação das danças com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação bem como as mídias, além do objeto de conhecimento Danças, mídias e culturas digitais. Esse esforço em estabelecer a relação entre a dança e as culturas digitais desconstrói o que poderia ser trabalhado no que tange a influência da sociedade nas questões corporais, haja vista que, as várias redes sociais e veículos de informação criam e propagam tendências e padrões a serem alcançados, inviabilizando assim a formação crítica.

Após analisadas as habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos da Unidade Temática Danças, percebe-se também a valorização do discurso e da

reflexão em detrimento do movimento corporal. Entre as sete habilidades propostas nesta Unidade, uma delas refere-se à seleção de movimentos corporais com a finalidade de interação social e a criação de relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças. Neste sentido a especificidade da Educação Física fica totalmente comprometida, haja vista não somente as finalidades restringirem-se ao âmbito da linguagem, mas as práticas também se restringirem ao âmbito do discurso e da reflexão. Cumpre ressaltar que o movimento corporal pode promover aprendizagens significativas e diversificadas, além de promover a consciência corporal a qual só pode ocorrer na medida em que o aluno realiza os movimentos corporais. Esses serão capazes de mostrar ao aluno até aonde ele pode movimentar-se, do que ele é capaz e como pode expressar-se por meio dos movimentos.

Em relação à Unidade Temática Lutas/Artes Marciais, o RCP (2021) sugere a abordagem do seu contexto histórico desde os períodos remotos e seu desenvolvimento enquanto forma de sobrevivência. O documento cita que as lutas não costumam fazer parte do planejamento do professor, e que dentre os motivos estão a falta de infraestrutura e materiais adequados. Mesmo assim o RCP (2021) cita Rufino e Darido (2015) para destacar que não se questiona mais se é possível ou não ensinar, mas o que e como ensinar. Nesse sentido o documento desconsidera os diversos problemas encontrados no contexto do professor de Educação Física no que tange a materiais e infraestrutura e transfere tal responsabilidade a fim de que o professor encontre formas de superar tais limitações. Além disso o RCP sugere que o planejamento do professor contemple a formação de variadas formas, valorizando práticas pedagógicas de coeducação, que todos os alunos vivenciem as práticas de maneira conjunta, respeitando as individualidades. Ao professor restam várias sugestões e precárias condições de trabalho.

Na Unidade Temática de Lutas/Artes Marciais, também é orientada a abordagem a partir de saberes cotidianos dos estudantes, o contexto histórico, social e cultural, a evidência nas mídias e os esportes olímpicos. Mais uma vez a ênfase nos saberes cotidianos em detrimento do conhecimento científico, além da supervalorização de modalidades transmitidas e assim exploradas pelas emissoras de tevê, em detrimento de outras modalidades não contempladas pela mídia.

É sugerido também o trabalho com a capoeira e os seus diversos estilos – Angola, Regional e Contemporânea – a partir do tratamento de seus elementos constitutivos: a roda, os cantos, os códigos internos, os instrumentos e os golpes.

No que tange aos objetos de conhecimento a serem trabalhados na Unidade Temática Lutas/Artes Marciais relacionam-se: Aspectos históricos e culturais das lutas/artes marciais; Lutas/Artes Marciais, lazer e sociedade; Aspectos biopsicológicos das lutas/artes marciais; Lutas/Artes Marciais, vida de qualidade e saúde; e Lutas/Artes Marciais, mídias e culturas digitais. Já em relação às habilidades, o RCP (2021) propõe o sete, as quais já foram analisadas nas Unidades Didáticas Anteriores. Destas habilidades, uma tem relação direta com o componente Educação Física com fins de integração social. Três habilidades não têm relação com a Educação Física e seus objetivos são relacionados ao componente Língua Portuguesa e o uso de tecnologias digitais e mídia. Três habilidades têm relação indireta com a Educação Física com finalidades relacionadas com o componente curricular de Língua Portuguesa.

Quantos aos conteúdos da Unidade Temática Lutas/Artes Marciais, são dispostos treze conteúdos conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 - Conteúdos propostos na Unidade Temática Lutas/Artes Marciais

Conteúdos – Unidade Temática Lutas/Artes Marciais
<ul style="list-style-type: none"> - Transformações históricas e tecnológicas das lutas/artes marciais e suas relações com o contexto cultural, social, político e econômico atual. - Aspectos históricos e elementos constitutivos da capoeira, considerando suas vertentes. - Manifestações culturais das lutas/artes marciais locais, da cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil (povos indígenas). - Processos de mercantilização das lutas/artes marciais (espetacularização, indústria cultural, comercialização e consumo). - Lutas/artes marciais e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, modalidades adaptadas, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das lutas/artes marciais, competições de lutas/artes marciais, meio ambiente, entre outras. - As lutas/artes marciais em diferentes contextos (lazer/lazer sério, educação, saúde e trabalho). - Fundamentos básicos, adaptação e transformação das lutas/artes marciais tematizadas. - Bases metabólicas e as capacidades físicas e motoras das lutas/artes marciais tematizadas. - Culto ao corpo, busca de rendimento e transformações corporais (aspectos biológicos, fisiológicos e funcionais) e suas consequências para a saúde individual e coletiva. - Lutas/artes marciais e sua relação com as TIDC, as mídias (imprensa, jornal, televisão, radiofônica e digital) hegemônicas e contra-hegemônicas. - Interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes nos discursos referentes às lutas/artes marciais. - Processos de disputa por legitimidade nas lutas/artes marciais e suas relações com as violências (física, psicológica), doping, overtraining, entre outras. - Organização de eventos relacionados com as lutas/artes marciais (feiras, exposições, festivais, palestras, entre outras ações pedagógicas).

FONTE: Elaborado pelo autor com base no Referencial Curricular do Paraná (2021)

Na Unidade Temática Lutas destacam-se os conteúdos que abordam a mercantilização das lutas e artes marciais, a espetacularização, a indústria cultural, a comercialização e o consumo. Aliado a isso, o RCP (2021) propõe a reflexão sobre o culto ao corpo, as transformações corporais e as consequências para a saúde. Tais questões convergem para uma formação crítica que auxilia na constituição da identidade corporal. Entretanto, faz-se necessário frisar que neste processo o aluno do Ensino Médio deve identificar quais são os meios de propagação desses estereótipos e padrões de beleza, a saber, as mídias e redes sociais e demais veículos de informação como imprensa, jornal, televisão, radiofônica, etc. No momento em que o RCP (2021, p.113) propõe a relação entre Lutas, mídias e culturas digitais em que essas “práticas sociais são mediadas pelas TDIC” o processo de formação crítica está comprometido, o que se perpetua é a formação para a adaptação e conformação da sociedade. A tecnologia é um processo social característico da era da máquina, determinado a organizar as relações sociais, o pensamento, o comportamento e os instrumentos de controle e dominação (MARCUSE, 1999).

A partir da análise das habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos, verificou-se que na Unidade Temática Lutas/Artes Marciais o movimento também é reduzido ao âmbito da reflexão e do discurso. Uma única habilidade refere-se aos movimentos corporais, ainda utilizado para outra finalidade, a saber, a interação social. As demais propostas nesta Unidade referem-se à utilização de linguagens, análises de relações de poder, debates sobre questões diversas, etc.

Quanto à Unidade Temática Práticas Corporais de Aventura o RCP (2021) destaca já serem praticadas pelo homem há muito tempo como forma de sobrevivência. O documento destaca que a nomenclatura Aventura foi selecionada já que remete a outras expressões de movimento e é mais abrangente. A noção de aventura estaria relacionada, como uma forma de escape da rotina e do cotidiano da vida nas cidades proporcionando múltiplas experiências. No que diz respeito ao contexto brasileiro, o RCP destaca que devido à geografia e clima propício para as práticas corporais de aventura as quais foram assim impulsionadas. Segundo o documento, a expansão e vinculação nas diversas mídias fez com que as práticas corporais de aventura se tornassem objeto de estudo da Educação Física. Aqui cabe ressaltar o critério

utilizado pelo RCP (2021) e pela BNCC na inclusão de uma prática como conhecimento científico. Segundo os documentos, o fato desta prática vincular-se a mídia justifica sua inclusão como conhecimento científico do componente curricular Educação Física, recorre-se aqui mais uma vez a Fogaça e Neuvald (2021) ao destacarem que ao indivíduo resta a ilusão de que suas escolhas são pessoais, quando na verdade são dirigidas pelo sistema.

Assim como nas Unidades Temáticas anteriores, o RCP propõe o ensino considerando saberes cotidianos dos estudantes, a realidade concreta da escola, a comunidade escolar e a valorização dos conhecimentos de profissionais que atuam com aventura e lazer. Fica evidenciado assim que todas as Unidades Temáticas indicam os conhecimentos cotidianos em detrimento do conhecimento científico – o que enfraquece opção pela abordagem Crítico Superadora.

O RCP (2021) estabelece uma diferenciação entre risco e perigo, defendendo que o risco é previsível e sua probabilidade deve ser calculada conforme os níveis de exposição dos envolvidos. Feita esta colocação o RCP (2021) propõe que o professor realize adaptações desta prática na escola possibilitando a inclusão e a influência das mídias e tecnologias nesse processo, destacando que a responsabilidade pela segurança do aluno é do professor. Nesse sentido, cabe indagar que segurança teria o professor em desenvolver tal unidade frente às condições de infraestrutura e material da escola pública.

Segundo o Referencial Curricular, as Práticas Corporais de Aventura permitem experiências e sensações aos alunos para que sintam o corpo em meio a fortes emoções e riscos, além da possibilidade de vivência de manifestações lúdicas. Segundo o documento, tais práticas podem colocar à prova conhecimentos e competências nas quais o risco deve ser medido. Diante dessas considerações o RCP (2021) pondera que mesmo com tantas possibilidades, dadas as circunstâncias, pouco se explora desta unidade no contexto escolar. Cumpre ressaltar assim o risco em que são submetidos os alunos e a responsabilização do professor pela exposição ao perigo, além da falta de formação já que trata-se de um conteúdo de visibilidade midiática.

Para a Unidade Temática Práticas Corporais de Aventura, o Referencial Curricular para Ensino Médio do Paraná relaciona dez habilidades. Destas, cinco delas não tem nenhuma relação com o componente curricular Educação Física, mas remetem-se aos objetivos do componente Língua Portuguesa, enfatizando

tecnologias digitais e produção de discursos. Três habilidades têm relação indireta com o componente curricular Educação Física por citarem a linguagem corporal. No entanto, de maneira superficial com a finalidade de produzir e utilizar adequadamente as linguagens. Duas habilidades têm relação com a Educação Física ao determinarem a seleção de movimentos corporais para interação social.

Quanto aos conteúdos propostos na Unidade Temática Práticas Corporais de Aventura, são dispostos treze conteúdos a serem trabalhados em função do desenvolvimento das habilidades, conforme o quadro abaixo.

Quadro 6 - Conteúdos propostos na Unidade Temática Práticas Corporais de Aventura

Conteúdos – Unidade Temática Práticas Corporais de Aventura
<ul style="list-style-type: none"> - Transformações históricas e tecnológicas das práticas corporais de aventura e suas relações com o contexto cultural, social, político e econômico atual. - Processos de mercantilização das práticas corporais de aventura (espetacularização, indústria cultural, comercialização e consumo). - Práticas corporais de aventura e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, deficiência, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das práticas corporais de aventura, entre outras. - As práticas corporais de aventura em diferentes contextos (lazer/lazer sério, educação, saúde e trabalho). - Fundamentos técnicos básicos, adaptação e transformação das práticas corporais de aventura tematizadas, considerando os protocolos básicos de segurança e o gerenciamento de risco. - Bases metabólicas e as capacidades físicas e motoras das práticas corporais de aventura. - Culto ao corpo, busca de rendimento e transformações corporais (aspectos biológicos, fisiológicos e funcionais) e suas consequências para a saúde individual e coletiva. - Padrões de desempenho, estereótipos corporais, beleza e estética, presentes nas práticas corporais de aventura. - Estratégias sustentáveis para vivenciar as práticas corporais de aventura e a conservação/preservação do patrimônio público e ambiental, por meio da educação ambiental e da relação homem-natureza. - Práticas corporais de aventura e sua relação com a preservação ambiental, o desenvolvimento sustentável e as transformações/manutenção do estilo de vida. - Práticas corporais de aventura e sua relação com as TIDC, as mídias (imprensa, jornal, televisão, radiofônica e digital) hegemônicas e contra-hegemônicas. - Organização de eventos relacionados com as Práticas Corporais de aventura (Encontros, exposições, festivais, campeonatos, palestras entre outras ações pedagógicas). - Padrões de desempenho, estereótipos corporais, beleza e estética, presentes nas práticas corporais de aventura.

FONTE: Elaborado pelo autor com base no Referencial Curricular do Paraná (2021)

Assim como nas outras Unidades Temáticas, nas Práticas Corporais de Aventura é proposta a reflexão sobre a mercantilização das práticas, a espetacularização, a Indústria Cultural, a comercialização e o consumo aliados ao culto ao corpo, estereótipos de corpo, beleza e estética. Ao mesmo tempo em que o RCP (2021) propõe esta formação crítica, sugere que as práticas sejam mediadas pelas mídias e tecnologias, que neste estudo, à luz da Teoria Crítica,

são considerados instrumentos de propagação de estereótipos e protótipos de corpo e beleza. Nas palavras de Adorno (1985), na medida em que esta aparelhagem social, econômica e científica se refina para o manejo do corpo já ajustado pelo sistema de produção, mais empobrecidas se tornam as vivências das quais o sujeito é capaz.

Observou-se na Unidade Temática Práticas Corporais de Aventura o aspecto genérico da prática, contemplado principalmente no âmbito do discurso e da reflexão. Duas das dez habilidades propostas pelo RCP referem-se aos movimentos corporais e a prática, relacionadas a outros fins, tais quais estabelecer relações construtivas e laços sociais. Neste sentido, o movimento torna-se abstrato, perde-se a dimensão de consciência corporal que permite ao aluno perceber suas limitações e possibilidades, bem como a autonomia de realizar movimentos corporais sem depender de estruturas físicas específicas como por exemplo academias de musculação, ou de dança e ginástica. Reduzir a Educação Física ao âmbito da reflexão, do discurso e da linguagem é retirar a sua especificidade a qual já está comprometida quando inserida no campo da linguagem.

Após apresentação e orientação das seis Unidades Temáticas, o RCP (2021) expõe os encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidos no Ensino Médio. O documento destaca que as transformações cada vez mais aceleradas refletem no planejamento docente, e que o ponto de partida deve ser o conhecimento da realidade. A partir disso, é necessário considerar os saberes cotidianos, os interesses e as características dos estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade e juventude.

Para o RCP (2021) os entraves para superação do ensino tradicional estão associados às condições de trabalho bem como a formação inicial e continuada. No que diz respeito às condições de trabalho o documento reconhece a influência da infraestrutura física, materiais e equipamentos, jornada de trabalho, remuneração, tempo de planejamento, segurança que influenciam na qualidade do trabalho docente. Segundo o RCP (2021), um contexto carente de condições de trabalho satisfatórias pode se tornar um obstáculo para a prática, assim é preciso inovar no ensino. A inovação defendida pelo RCP (2021) não se trata de adoção de novidades, até mesmo tecnológicas, mas de mudanças na forma de entender o conhecimento. Nesse sentido recorre-se a Fogaça e Neuvald (2021)

que explicam que tal inovação pressupõe a capacidade de resolução de problemas e resiliência, associados à lógica instrumental voltada para a razão objetiva e prática, para enfrentar adversidades, ser flexível, promovendo assim a adaptação.

O RCP (2021) discorre também sobre a formação continuada do professor, visando a diversificação e o aprofundamento de saberes para que se identifique com uma formação para além do que é tradicionalmente contemplado e desenvolvido. O documento defende também a importância da pesquisa neste processo, compreendendo-a como princípio pedagógico essencial para problematizar e rediscutir o papel do professor, assim como sua postura crítica em relação aos conteúdos tematizados, habilidades e competências, que visariam o processo de emancipação humana.

Aqui cumpre discordar de tal afirmação uma vez que o Referencial Curricular se fundamenta na pedagogia das competências, denominada por Duarte (2001) como pedagogia do “aprender a aprender”. Para o autor (2001) tal pedagogia tem como núcleo fundamental uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa do indivíduo. Assim forma o sujeito com as competências necessárias para a condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Os estudantes conhecerão a realidade social não para fazer crítica a ela, mas para compreender qual competência a sociedade lhe exige. Assim compreende-se que a formação predominante no RCP é adaptativa e não emancipatória.

O RCP orienta que, como organização pedagógica, que inicialmente o professor realize a investigação do contexto no qual os alunos estão inseridos, organizando e sistematizando e em seguida defina as manifestações da cultura corporal a serem tematizadas. Nessa tematização uma diversidade de conhecimentos sobre uma manifestação da cultura corporal seria posta em circulação, assim, professores e estudantes devem dialogar no sentido de valorizar conhecimentos culturais produzidos e acumulados historicamente, mas considerando saberes cotidianos, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Na problematização as atividades de ensino se transformariam em espaços de aprendizagem nos quais os conceitos e preposições normativas seriam questionados e contestados, através de ações pedagógicas pela reflexão crítica sobre a realidade. Na ressignificação o RCP propõe a reelaboração e

reconstrução de múltiplas possibilidades em relação à manifestação da cultura corporal tematizada.

O RCP defende que o planejamento do professor passa por pelo menos três fases sendo elas: preparação, desenvolvimento e aperfeiçoamento. Esse planejamento é elaborado seguindo aspectos de saberes e conhecimentos prévios dos estudantes e no aperfeiçoamento é repensada a avaliação, possibilitando ajustes e melhorias para um futuro planejamento. Segundo o documento, a apropriação das atividades da cultura corporal dá ao sujeito a possibilidade de desenvolver modos humanos relacionados à ação criadora do presente, projetando

O documento ressalta ainda que é imprescindível o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) a fim de ampliar as formas de acesso e conhecimento da diversidade cultural humana. Para o RCP a tecnologia é elemento constitutivo das culturas juvenis na contemporaneidade.

Como estratégia de ensino possível de ser proposta e desenvolvida no Ensino Médio, as metodologias inventivas e as metodologias ativas apresentam-se como alternativas viáveis e facilmente adaptáveis, centradas na participação efetiva e emancipatória dos estudantes no processo de apreensão e construção dos conhecimentos e das suas aprendizagens. (PARANÁ, 2021, p.159)

Finalizando as considerações metodológicas, o RCP orienta as metodologias inventivas e ativas, priorizando assim o aluno e o processo em detrimento do conhecimento, o método torna-se mais importante que o conhecimento científico.

Realizadas as análises acerca dos pressupostos do RCP (2021) para o Ensino Médio, busca-se aqui discorrer sobre o corpo, a constituição da identidade corporal e o impacto da Indústria Cultural neste processo. Compreendendo o componente Educação Física como área que trata do corpo, é fundamental uma abordagem profunda deste assunto na escola, notadamente na etapa do Ensino Médio, momento delicado de desenvolvimento dos alunos, somado aos assédios empreendidos por diversos veículos de informação e redes sociais que ditam desde como se vestir até o que comer. Lemes *et al.* (2018) explica que a adolescência é uma fase crítica na formação do indivíduo, caracterizada pela

transformação do corpo que algumas vezes ocorre de forma insatisfatória, levando a uma autoavaliação distorcida ou imprópria.

Para Frois, Moreira e Stengel (2011), compreender como o indivíduo constrói a imagem do corpo e como se relaciona com o mundo, depende das vivências construídas a partir de suas experiências desde o nascimento. Os cuidados na infância e relações com mãe e outros indivíduos, atuam na construção desta imagem corporal. A cada instante que recebe novas demandas físicas e afetivas o indivíduo busca construir novas imagens e esquemas para o corpo, a fim de colocar-se saudável na relação com os outros.

Partindo desses pressupostos e considerando que, na etapa do Ensino Médio o aluno é “bombardeado” por demandas físicas e afetivas, considera-se um momento crítico e confuso para delinear uma identidade corporal. Segundo Frois, Moreira e Stengel (2011) a forma de apropriação da imagem corporal perpassa pelas definições que se obtêm a partir dos outros e das mídias – rádio, televisão e principalmente internet.

Um dos principais motivos da insatisfação das adolescentes com o próprio corpo se deve à pressão social para estarem dentro do peso ideal vinculado à magreza. Meninas adolescentes, muitas vezes, possuem avaliações negativas de seu peso corporal e isso pode acarretar sérios riscos de saúde. (LEMES, et al. 2018, p.4294)

A partir de um estudo realizado no município do Rio de Janeiro-RJ com estudantes entre 13 e 18 anos, Passos *et al.* (2013) constatou que na visão dos alunos, um corpo belo tem maior potencial para conquistar uma vaga de emprego ou um(a) namorado(a). Dessa forma o corpo belo é elemento fundamental na idealização do que consideram sucesso tanto na vida profissional quanto amorosa. Frente a tal realidade, os autores (2013) consideram que as representações sociais sobre o corpo permitem repensar a prática na escola criando oportunidades para conversas sobre o assunto. Com a influência da mídia na construção cultural do padrão estético, a regulamentação de propagandas voltadas ao público infanto-juvenil, torna-se uma iniciativa essencial para uma sociedade mais respeitosa e acolhedora com as pessoas e suas singularidades, evitando maiores consequências e casos de insatisfação corporal.

À luz da Teoria Crítica, tais condutas são consideradas adaptação ao mundo material, direcionado pela Indústria Cultural. O corpo valorizado é o que

adere à generalidade e semelhança aos padrões estabelecidos pela sociedade. Corroborando com os autores supracitados a respeito do corpo, Adorno e Horkheimer (1985) explicam que a Indústria Cultural determina a forma dos corpos, a dieta a ser seguida, as roupas e maquiagem, tornando os corpos veículos de propaganda do mundo. Assim a condição da vida em sociedade é o desgaste contínuo e esmagamento da individualidade.

Cumprido ressaltar que esse processo é impulsionado pela tecnologia, na medida em que ela publiciza e massifica essas tendências. A maior parte dos alunos do Ensino Médio atualmente está inserida na estrutura globalizada das redes sociais e plataformas como *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter*, *Snapchat*, *Pinterest*, *Tik Tok*, entre outras que diariamente lançam as denominadas “modinhas” nas quais o estranho é o que não adere a elas, além de impulsionar tendências e modelos.

Para Marcuse (1998), a tecnologia é um processo social característico da era da máquina, organizando relações sociais, o pensamento, o comportamento e instrumentos de dominação. Nesse sentido o poder tecnológico se subordinou à concentração de poder econômico, notadamente no processo de desenvolvimento econômico burguês.

Realizadas as análises ao Referencial Curricular do Paraná (2021) e a partir deste estudo, considera-se fundamental a reflexão sobre a constituição da identidade corporal com os jovens do Ensino Médio. A partir da análise dos conteúdos inseridos nas seis Unidades Temáticas – Esportes, Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, Danças, Lutas/Artes Marciais e Práticas Corporais de Aventura – identifica-se a proposta de uma formação crítica em relação ao corpo na medida em que percebeu-se em todas as Unidades a reflexão sobre a mercantilização das práticas corporais, a indústria cultural, a comercialização e o consumo. Percebeu-se ainda nas Unidades Temáticas Ginásticas, Danças, Lutas/Artes Marciais e Práticas Corporais de Aventura a proposta de reflexão sobre o culto ao corpo e estereótipos de corpo, beleza e estética.

De acordo com Marcuse (1973) a tecnologia possui um conteúdo social definido e opera conforme as leis da produção. Assim, a sociedade tecnológica, consiste em um sistema de dominação que une, cultura, técnica e política. A capacidade integradora da tecnologia leva o referido autor a entender que a sociedade é totalitária não apenas no sentido de coordenação política terrorista

da sociedade, mas no sentido de coordenação técnica e econômica, que manipula as necessidades. Não é só uma direção partidária que constitui o totalitarismo, mas um sistema de produção e distribuição, que pode ser compatível com o pluralismo de partidos, de jornais e de poderes.

Na época da grande indústria, porém, as condições existenciais que formam a individualidade se rendem às condições que tornam a individualidade desnecessária. Ao desbravar o terreno para a conquista da escassez, o processo tecnológico não só se iguala à individualidade, como também tende a transcendê-la onde concorre com a escassez. A produção em massa mecanizada está preenchendo os espaços nos quais a individualidade poderia se afirmar. A padronização cultural, de forma bastante paradoxal, aponta para a abundância potencial, bem como para a pobreza real. A padronização pode indicar o grau em que a criatividade e a originalidade individuais se tornaram desnecessárias. Com o declínio da era liberal, estas qualidades foram desaparecendo do domínio da produção material e se tornando cada vez mais propriedade exclusiva das mais elevadas atividades intelectuais. Agora parecem desaparecer desta esfera também: a cultura de massa está dissolvendo as formas tradicionais de arte, literatura e filosofia junto com a "personalidade" que se desenvolveu ao produzi-las e consumi-las (MARCUSE, 1999, p. 99).

A escolha da tecnologia como um eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem é um elemento que coloca em questão as boas intenções do RCP (2021), uma vez que ela consiste em um elemento, cujo poder ampliado – especialmente neste momento de mídias digitais – possibilita aumentar a propaganda do mundo, a qual consiste na reificação do ser humano e, conseqüentemente, do corpo. Essa reificação também se expressa na aparente democratização do movimento corporal, uma vez que ele é abordado em sua diversidade, por meio das diferentes modalidades e das manifestações culturais. Porém, o RCP tende a tratá-las no plano discursivo, arrefecendo o aspecto biológico e físico do corpo. Ao conferir um lugar inexpressivo à realização de movimentos corporais diversificados, o RCP ignora a especificidade da Educação Física (o movimento), dificultando a sua corporificação na prática – o que na perspectiva adorniana também contribui para a semiformação, já que o processo formativo pressupõe a relação dialética entre o espírito e o aspecto material – prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua origem, a Educação Física passou por diversos redirecionamentos no que tange ao seu objeto de estudo e fundamentos, sendo questionada até os dias atuais sobre sua especificidade e espaço dentro da escola. Ao considerá-la como componente que trata do corpo e do movimento, é essencial identificar seu papel na concepção corporal dos estudantes, notadamente na etapa Ensino Médio, fase na qual muitos alunos estão insatisfeitos com sua imagem corporal.

Neste sentido, o presente estudo buscou ***refletir sobre as concepções de corpo e de Educação Física presentes nas abordagens de ensino e no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná e sua percepção sobre a mídia na constituição da identidade corporal dos jovens.***

Como problemática central da pesquisa elegeram-se: *Quais as abordagens do ensino de Educação Física e de corpo estão presentes no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná e como esses pressupostos teóricos tratam da relação entre o corpo e a indústria cultural no processo de constituição da identidade corporal dos estudantes?*

O estudo permitiu identificar que o Referencial Curricular do Ensino Médio para o Paraná adota como abordagem a perspectiva Crítico-Superadora, que compreende o movimento corporal como trabalho e a Educação Física Cultural que compreende o movimento do ponto de vista da linguagem. Na medida em que o Referencial Curricular objetiva conciliar essas duas perspectivas, apresenta como resultado fragilidades em suas proposições.

No primeiro capítulo buscou-se *discutir as abordagens de ensino de Educação Física no Brasil, seus respectivos enfoques e concepções de corpo: Psicomotricidade, Ensino Aberto, Desenvolvimentista, Sociológica, Plural/Cultural, Saúde Renovada, Jogos Cooperativos, Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória.*

Constatou-se que as diversas abordagens apresentam enfoques diferenciados em relação ao corpo e o papel da Educação Física. A Psicomotricidade é compreendida a partir deste estudo como abordagem que remete ao desenvolvimento global do indivíduo no sentido de adaptá-lo ou moldá-lo a um ideal padrão, ou seja, comprometida com a ordem social e não com a

emancipação humana. O Ensino Aberto restringe a Educação Física aos esportes enfatizando movimentos técnicos e táticos que reforçam o conceito de um corpo ágil e tático, tornando o corpo útil para os devidos fins que o sistema necessite. A abordagem Desenvolvimentista enfatiza predominantemente o fortalecimento muscular almejando um grau de desenvolvimento que iguale os potenciais de todos os indivíduos, ou seja, uma formação de corpos fortes adaptáveis à sociedade. A abordagem sociológica reduz o corpo ao âmbito político e social, além de pensá-lo somente no mundo da necessidade e apropriação social. A abordagem Crítico-Superadora concebe o corpo como forma de representação e expressão do mundo, demarcado por interesses de classe, em que os temas da cultura corporal dialogam com as intenções e objetivos do homem e da sociedade. A abordagem Plural/Cultural percebe o corpo de forma humanizada e sensível, no entanto, negligencia a cultura corporal interiorizada pelos alunos e produzida pela sociedade, com estereótipos e idealização de corpo. Os Estudos Culturais almejam questionar o corpo formado pelo projeto educativo hegemônico, confrontando-o com o debate curricular da Educação Física, assim não há uma forma privilegiada de leitura, mas o questionamento de sobre o privilégio de determinados grupos. A Saúde Renovada é compreendida, a partir deste estudo, como uma concepção biologizante da Educação Física, enfatizando o aspecto saudável e dotado de aptidão física, remetido à reificação. A abordagem dos Jogos Cooperativos restringe-se a uma relação lúdica entre os corpos, voltada para a humanização do corpo. Por fim, a abordagem Crítico-Emancipatória contrapõe-se à concepção técnica e operacional do corpo, voltando-se para a humanização.

O segundo capítulo objetivou *refletir, com base na Teoria Crítica, sobre o processo civilizatório no âmbito da sociedade burguesa, organizada pela indústria cultural, a fim de perscrutar sobre suas implicações sobre o corpo.*

O esclarecimento que objetivava evitar o medo e desamparo sobre os poderes da natureza, levou o ser humano a colocar-se como senhor em relação as coisas e seres, agindo contra a natureza externa e também a interna. Neste processo de dominar o mundo o ser humano busca ainda explicá-lo e ao fazê-lo converte-o em abstração e assim separa ainda mais a coisa e o nome. Esse processo de esclarecimento pressupõe a autoconservação e as necessidades materiais exigiram cada vez mais que a razão convergisse com os interesses

produtivos e objetivos, exteriores às necessidades espirituais. Assim há um esforço contínuo de suprimir e degradar a natureza interna e externa, sobrepondo os interesses amplos em detrimento dos individuais.

Neste processo civilizatório o corpo passa a ser racionalizado, controlando seus movimentos e reduzindo-o à mera fisiologia. Isso ocorre porque as paixões movidas por instintos sobressaem aos interesses ditados pela razão, ameaçando a desintegração da sociedade. Assim, o corpo deve tornar-se objeto de controle e dominação, precisa ser indiferente à dor, ao sofrimento, ou seja, o desenvolvimento da corporeidade requer a sua anulação, a destituição de sua vida e sensibilidade.

A Indústria Cultural por sua vez, remete todos ao mundo da necessidade e produção econômica, à adaptação da vida ao mundo material. Para reforçar isso as necessidades individuais são reconciliadas com as do sistema, anulando a subjetividade pela autoconservação. Neste processo até mesmo a forma dos corpos é ditada, a dieta a realizar, a roupa e a maquiagem a usar e os movimentos para exhibir as propagandas do mundo. O corpo valorizado é o que adere à generalidade e semelhança dos padrões estabelecidos pela sociedade.

O terceiro e último capítulo buscou *analisar o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná focando nas abordagens de ensino eleitas e a forma como o documento compreende o corpo, a Educação Física e seu papel na constituição da identidade corporal influenciada pela Indústria Cultural.*

Conclui-se que o Referencial Curricular valoriza os conhecimentos cotidianos e do senso comum em detrimento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Esse reducionismo objetiva uma preparação centrada no imediatismo que o mercado de trabalho exige. Além disso, o currículo homogêneo visa a garantia da política nacional de avaliação através da padronização.

A disposição do componente curricular Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias reduz o objeto de estudo do componente às finalidades da Língua Portuguesa, restringindo as práticas corporais ao âmbito da linguagem. Cumpre salientar o esforço empreendido no documento em tratar das questões inerentes à Língua Portuguesa, no entanto, isso pressupõe o enfraquecimento do componente curricular da Educação Física e sua especificidade. Na medida em que diversos componentes curriculares são unificados em uma única área, pode-se dizer não tratar-se mais de uma

interdisciplinaridade, mas de uma transdisciplinaridade, a qual a escola não está preparada para tratar.

Fazenda (2011) explica que a transdisciplinaridade implica coordenar todas as disciplinas para um nível de objetivos múltiplos e finalidades comuns. No que tange ao Referencial Curricular do Paraná, esses objetivos resumem-se aos pressupostos da Matemática e da Língua Portuguesa, reduzindo todos os demais componentes curriculares às finalidades destes dois componentes.

O documento almeja aliar teorias críticas e pós-críticas, o que, a partir deste estudo, torna-se impossível, já que, à luz da Teoria Crítica, a formação ocorrerá para a emancipação humana e transformação da realidade, enquanto as Teorias Pós-Críticas remetem a uma transformação no âmbito cultural e social, desconsiderando influências econômicas e políticas sobre a sociedade.

Identificaram-se as abordagens eleitas pelo Referencial Curricular para o ensino da Educação Física, tais quais a Crítico-Superadora e a Educação Física Cultural. O objeto de estudo da abordagem Crítico-Superadora – Cultura Corporal – é compreendido neste estudo, vinculado à organização da sociedade, a qual falsifica a cultura. Assim, esta Cultura Corporal precisa ser percebida pelo prisma da fetichização do corpo. O corpo, a partir dos pressupostos da abordagem Crítico-Superadora é compreendido como representação e expressão do mundo no qual o homem está inserido, demarcado pelos interesses de classes, aspectos sociais, econômicos, políticos e sociais.

A Educação Física Cultural, também eleita pelo Referencial Curricular do Paraná, almeja a reflexão por parte do aluno, da própria cultura e da cultura de outros, compreendida, a partir deste estudo, vinculada a um projeto de sociedade. Além disso, fundamentada nas teorias pós-críticas, a Educação Física Cultural valoriza as identidades dos grupos culturais presentes na sociedade, entendendo tratar-se de uma resistência aos ditames da sociedade classista, indicando relações de poder em marcadores sociais como etnia, gênero, religião e tempo de escolarização.

O Referencial Curricular do Paraná sujeita todos os componentes curriculares ao desenvolvimento de competências. Estas não estabelecem relação direta com a especificidade da Educação Física. Dessa forma, o referido documento negligencia o papel da Educação Física na constituição da identidade corporal na medida em que supervaloriza as habilidades. Além disso, a

especificidade do componente curricular Educação Física fica comprometido na medida em que as abordagens sobre temáticas e conteúdos restringe-se ao âmbito da reflexão, dos debates e da linguagem, em detrimento da prática e do movimento corporal. A Educação Física tem como objeto de estudo o movimento corporal, reduzi-la a refletir sobre esse movimento sem que o aluno possa experimentá-lo e vivenciá-lo é negligenciar e comprometer o desenvolvimento da consciência corporal e a partir dela a autonomia do aluno em relação aos seus movimentos. A vivência corporal, o movimento na Educação Física Escolar, possibilita aprendizagens significativas e diversificadas bem como a consciência corporal que servirá como base para a percepção de novos movimentos, da identificação dos limites e possibilidades bem como a superação de limites identificados. O movimento pode ser compreendido também como expressão do desejo e do prazer, não somente direcionado com a finalidade de desenvolver um fundamento técnico, mas ligado à ludicidade, à diversão e à alegria.

Neste sentido, o Referencial Curricular do Paraná não considera a especificidade do corpo como produtor de sentidos, como cheio de emoções e sentimentos. Ao restringir-se ao âmbito de discussões voltadas a questão social e cultural, negligencia-se o fato de que este corpo é dotado de sentidos e de prazer, ele é biológico e natureza, com seus próprios interesses e necessidades que necessitam ser considerados. Assim cabe indagar se a cultura não estaria subsumindo a natureza ao restringir a abordagem com o corpo, desconsiderando o homem enquanto indivíduo ou ser biofísico.

Conclui-se, a partir da análise dos conteúdos das seis Unidades Temáticas, que o Referencial Curricular propõe uma formação crítica em relação ao corpo, na medida em que sugere a reflexão acerca da mercantilização, espetacularização, Indústria Cultural, culto ao corpo e estereótipos de corpo beleza e estética. Assim aborda-se o impacto da Indústria Cultural no processo de constituição da identidade corporal do jovem do Ensino Médio. No entanto cumpre ressaltar que o documento também expõe as mídias e tecnologias como mediadoras das práticas corporais nas várias Unidades Temáticas. Tais pressupostos acarretam na desconstrução de uma formação crítica ou até mesmo a busca pela conciliação de propostas irreconciliáveis, haja vista, a tecnologia, à luz da Teoria Crítica, ser utilizada como ferramenta para dominação e integração da sociedade, tornando-a coesa e harmoniosa. Além disso, compreende-se, a partir deste estudo, que as

mídias – imprensa, jornal, televisão, radiofônica e digital – são os meios pelos quais se propagam os padrões e tendências de moda, dieta, corpo perfeito, etc. Na medida em que o aluno está inserido neste contexto ou que compreende as práticas corporais mediadas por estes, enreda-se nas malhas sociais e tecnológicas que inviabilizam a reflexão e a formação crítica para a emancipação.

A partir deste estudo impõe-se a necessidade de novas investigações e proposições no campo da Educação Física que considerem o contexto no qual os jovens do Ensino Médio estão inseridos para que superem a concepção vulnerável e suscetível para uma compreensão crítica da realidade com vistas à emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T. W. Educação – Para quê? In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 139-154.

ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 155-168.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 119-138.

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. In: PUCCI, B; ZUIN, A; LASTÓRIA, L.A (Orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.

AGUIAR, M. A da S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v 18(3), 2018a, p. 722-738. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf> Acesso em 25 fev 22.

AGUIAR, M. A da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A da S; DOURADO, L.F (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018b.

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. IN. MOREIRA, A F. B. e SILVA. T. T. da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. p. 39 – 57.

ARROYO, M. G. **Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?** Motrivivência v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016.

BARBOSA, R. P. **Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade**. Maringá: Revista Espaço Acadêmico, n. 229, jul./ago.2021

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRENECHEA, M, A. **Nietzsche e a alegria do trágico**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

BELTRÃO, José, Arlen. TAFFAREL, Celi, Nelza, Zulke. TEIXEIRA, David, Romão. **A Educação Física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma da BNCC**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

BERNARDO SILVA, Matheus. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 203p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 26 abr. 2021.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

COHN, G (Org.). **Theodor Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA, A. R., BARROS, T. E. S., KUNZ, E. O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física. Motrivivência, Florianópolis, v. 30, n. 53., p. 196-208, maio/2018.

CROCHÍK, J. L. **Teoria Crítica e novas tecnologias da educação**. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A PUCCI, B. (Orgs.). Teoria Crítica, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 97-114.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

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

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

DIAS, F. **Indústria cultural e Educação Física: o corpo na Revista “Nova Escola”**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155527.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.18, p.35-41, Set/Dez 2001.

DUARTE, R. **Teoria Crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ETO, J., NEIRA, M. G. Em defesa de uma teoria pós-crítica da Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 20, n. 3, set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42732/pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOGAÇA, R. A. **A política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a semiformação**. 2020. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 116 p. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1488/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20DA%20JOSELE.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FOGAÇA, J., NEUVALD, L. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e o seu guia de implementação: o simulacro da formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1799-1824, set./dez. 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. **O mal-Estar na civilização**. vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 2010.

FROIS, E., MOREIRA, J., Stengel, M. Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 71-77, jan./mar. 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. **Formação de professores e políticas de engajamento: o caso da escola democrática**. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 56, n. 3, p. 213-38, 1986a.

GIROUX, H. SIMON, R. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, A F. & SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

GRANDO, Daiane. LABIAK, Osni. MATTES, Veronika, Volski. MADRID, Silvia, Christina, Oliveira. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos, avanços e retrocessos. *In*: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF, IX., 2019, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019. p. 1 – 16. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/A%20EDUCA%20CAO%20FISICA%20NA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR.pdf> Acesso em: 22 fev. 2022.

GRUSCHKA, A. (2008). Escola, didática e indústria cultural. In F. A. Durão, A. Zuin, & A. F. Vaz. **A indústria cultural hoje** (pp. 173-183). São Paulo: Boitempo.

GUEDES, D. P.; BERNARDES, A. G.; YAMAJI, B. H. S. Regulações motivacionais para as aulas de Educação Física: validação psicométrica para uso em escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, vol. 34, n. 1, p. 19-31, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/170694/161141>. Acesso em: 14 mar. 2021.

GUEDES, D. P.; NETO, J. T. M.; ALMEIDA, M. J.; SILVA, A. J. R. M. Impacto de fatores sociodemográficos e comportamentais na prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, vol. 12, n. 4, p. 221-231, jan. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/1980-0037.2010v12n4p221/13047>. Acesso em: 18 mar. 2021.

GUEDES, D. P. Crescimento e desenvolvimento aplicado à Educação Física e ao Esporte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, vol. 25, n. esp., p. 127-140, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16849/18562>. Acesso em: 21 mar. 2021.

HEROLD JUNIOR, C. Corpo e movimento na educação escolar: perspectiva histórica de um impasse. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, p. 55-69, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1927/1990>. Acesso em: 24 set. 2021.

HILDEBRANDT, R; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

HOKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

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

LEMES, D. C. M., Câmara, S. G., ALVES, G. G., AERTS D. Satisfação com a imagem corporal e bem-estar subjetivo entre adolescentes escolares do ensino fundamental da rede pública estadual de Canoas/RS, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Volume: 23, Número: 12, Publicado: 2018.

LOPES, A. C. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

MAAR, W, L. A centralidade do trabalho social e seus encantos. In: FERREIRA, L (Org.). **A sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 1997.

MARCUSE, H. As novas formas de controle. In: MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p.23-37.

MARCUSE, H. Comentários para uma definição de cultura. In: MARCUSE, H. **Cultura e Sociedade**, v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 153-174.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 73-104.

MARCUSE, H. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: UNESP, 1999.

MAROUN, K. Corpo, educação e identidades em comunidades quilombolas. **Educação Unisinos**, 25. São Leopoldo, 2021, 1-16.

MARTINELLI, T. A. P., MAGALHÃES, C. H., MILESKI, K. G., ALMEIDA, E. M. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Organização Juliana Pasquali, Lucas Teixeira e Marcela Agudo. – Uberlândia: Navegando, 2018.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. Ed. Campinas: Papyrus, 1987.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da educação física na escola**: A emancipação humana como finalidade. 2009. Tese (doutorado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 279 p. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184425/170699>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MOREIRA, L. R., OLIVEIRA, M. R. F., SOARES, M. G., ABREU, M. C. P., NOGUEIRA, S. C. **Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco.** Motrivivência v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NAHAS, M. V.; COSTA, F. F.; GARCIA, L. M. T. A Educação Física no Brasil em transição: perspectivas para a promoção da atividade física. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, vol. 17, n. 1, p. 14-21, fev. 2012. Disponível em: <https://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/537/542>. Acesso em: 18 mar. 2021.

NAHAS, M. V.; CORBIN, C. B. Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, vol. 6, n. 3, p. 14-24, jul. 1992. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/219/378>. Acesso em: 15 mar. 2021.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Comunicação Saúde Educação**. v.14, n.35, p.783-95, out./dez. 2010.

NEIRA, M. G. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Florianópolis. v. 33, n. 3, p. 671-685, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/txfFFxXgpdwTV8WnDM4Ssht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 nov. 2021.

NEIRA, M. G. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p.79-89, dez. 2009. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos_20.pdf. Acesso em 29 dez. 2021.

NEIRA, M. G. Em defesa de uma teoria pós-crítica da Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 20, n. 3, set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42732/pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

NEVES, M. R., NEIRA, M. G. **O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes.** Motrivivência, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-19, 2020.

PALAFIX, G. H. M.; NAZARI, J. **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar.** Revista Digital EF Deportes, Buenos Aires, a. 12, n. 112, set. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Curitiba. 2021.

PASSOS, M. D., GUGELMIN, S. A., CASTRO, I. R. R., CARVALHO, M. C. V. S. Representações sociais do corpo: um estudo com adolescentes do Município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 29 (12): 2383-2393, dez, 2013.

RAMOS, C. A dominação do corpo no mundo administrado: uma questão para a psicologia social. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, vol. 24, n. 1, p. 56-63, mar. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ROCHA, M. A.; TENÓRIO, K. M.; JÚNIOR, M. S. NEIRA, M. G. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

RUFINO, L. G. B., NETO, S. S. **Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino**. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

SENA, I. P. F. S. **Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, D. R. **Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. 2018. 159p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TÜRCKE, C. Hipertexto. *In: A indústria cultural hoje*. Organização Fabio Akcelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz. – São Paulo: Boitempo, 2008, p. 29 – 38.

TÜRCKE, C. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. In: ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **Ensaio Frankfortiano**. São Paulo: Cortez, 2004a, p.41-59.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Tradução de Antônio Zuin [et al.]. Campinas: Unicamp, 2010.

VAZ, A. F. Corpo e indústria cultural: notas para pensar a educação na sociedade contemporânea. In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B. RAMOS DE OLIVEIRA, N (Orgs.) **Ensaio Frankfortiano**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 117-136.

VAZ, A. F. Corpo, espetáculo, fetichismo: questões para a compreensão do movimento da indústria cultural hoje. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 199-211.

VAZ, A. F. Notas conceituais sobre mimesis e educação do corpo. In: PUCCI, B; GOERGEN, P; FRANCO, R. **Dialética negativa e educação**. Campinas: Alínea, 2007, p. 187-200.

VAZ, A. F. Pesquisar esportes em humanidades: abordagens, temas, possíveis ideias. **Revista Novos Olhares Sociais**, Cachoeira, vol. 3, n. 1, p. 111-126, jan. 2020. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/502/240>. Acesso em: 18 maio. 2021.

VAZ, A. F. Sobre o corpo na reforma da vida. **Revista Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**. Campinas: vol. 18, p. 1-17, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660930/25500>. Acesso em: 28 abr. 2021.

VAZ, A. F. Técnica, Esporte, Rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, vol. 7, n. 14, p. 87-99, jan. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2610/1244>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N, R. Adorno: **o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, vozes, 1999.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. A indústria cultural algorítmica na era da Internet das Coisas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1131-1156, set./dez. 2018.