

CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E MATERIAL DIDÁTICO: A CONSTRUÇÃO DE INTERFACES

Body, physical education and textbook: building interfaces

Fernando Garcez

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Resumo: Esse ensaio explora a ideia de os saberes acerca do corpo difundidos pela educação terem como estratégia o uso de material didático para lograr êxito. Recupera em autores como Le Breton e Ghiraldelli Jr. as vicissitudes do corpo, tema fulcral para a Educação Física. Os materiais didáticos estão imersos num jogo de forças, não devendo ser descartados de antemão, mas postos sob escrutínio. Por esse caminho, a construção de interfaces poderá ser profícua.

Palavras-chave: Educação Física; Corpo; Material didático.

Abstract: That essay explores the idea of the knowledge about the body disseminated by education as a strategy they use educational materials to achieve outcome. Recovers on authors such as Le Breton and Ghiraldelli Jr. body vicissitudes, central theme for Physical Education. The materials didactic are immersed a single match of forces and should not be discarded beforehand, but placed under scrutiny. By this way, the construction of interfaces can be fruitful.

Keywords: Physical Education; Body; Textbooks.

1 PRELÚDIO

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1991, p. 14).

A passagem que abre o texto pode ser entendida como um aforismo. A “descoberta”, ou em outras palavras, o desenvolvimento teórico-prático acerca do corpo corrobora sua compreensão alargada, indo além dos aspectos biológicos, englobando características sociais, culturais e éticas. A “originalidade” dessa descoberta, valorativa em si, ganha realce quando passa do em si ao para si, do singular para o universal. O eixo axiológico é o necessário desenvolvimento da consciência filosófica nos homens e mulheres para a superação da sociedade de classes. Desta forma, o pensar coerente e a apropriação – material e simbólica – daquilo que a humanidade produziu historicamente (cultura, artes, ciência, etc.) eleva-se ao mais alto grau quando abarca toda a multidão.

Neste ensaio visualizamos na educação meio de fomento para compreensão e difusão dos saberes acerca do corpo. Reconhecemos que a educação ocorre em ambientes não-formais e formais. Esta última configurando a educação escolar que, conforme Saviani (2005, p. 13), incumbir-se-á “de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A educação corporal trata da corporalidade que significa:

A expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 306).

Apesar de não ser território exclusivo da educação física, por ela merece uma atenção redobrada, contínua e sistemática. E, conforme Betti (2005, p. 188), a esta cabe desenvolver o saber orgânico: as-sociação orgânica entre saber movimentar-se, sentir movimentar-se e saber sobre esse movimentar-se.

Dentre esses três momentos, instiga-nos na educação física o saber sobre esse fazer, não por entendê-lo como superior aos demais, mas por uma visão comum de “fazer por fazer” a ser superada. Além disso, soma-se o próprio aperfeiçoamento do campo tanto no âmbito pedagógico como científico. Disto, em síntese, resulta na ideia central que pretendemos refletir: os saberes acerca do corpo difundidos pela educação física tendo como estratégia o uso de material didático para lograr êxito. Para tanto, o ensaio dedica-se a, num primeiro momento, elucidar a discussão sobre o corpo e, num segundo momento, refletir sobre a produção de material didático para a educação física. Por fim, retomamos os principais pontos do trabalho em forma de síntese.

2 AS VICISSITUDES DO CORPO

As representações em torno do corpo são diversas podendo ou não apresentar interfaces. A mídia, por exemplo, apresenta um ideal de corpo que valorizaria o ser humano que dele se aproximasse. A ideia de corpo “esbelto” e “sarado”, vinculado à saúde e a juventude denotaria, na hierarquia das representações, o tipo ideal. Este constructo teórico possibilita identificar as cicatrizes e marcas deixadas pela estrutura societária do capitalismo tardio. Elas são “tecidas pelos inúmeros movimentos sociais,

políticos, econômicos, artísticos e filosóficos que convergem e divergem entre si, pulsando, animando, ferindo e marcando a pele da história” (PERETI; SILVA, 2005, p. 183).

Contudo, restringir-se a desvelar as marcas da estrutura social pode velar as manifestações da cultura corporal que atuam como contra-hegemônicas. Essa perspectiva estrutural pode desdobrar-se em dois modos de tratar o tema, e Le Breton (2010) as chamam de sociologia implícita e sociologia em pontilhado.

Nas análises desenvolvidas no âmbito da sociologia implícita, a corporeidade não é objeto de estudo à parte, ela é subsumida nos indicadores ligados aos problemas de saúde pública ou de relações específicas ao trabalho. A primazia do biológico sobre as diferenças culturais e sociais legitima (por meio das medidas antropométricas, por exemplo) as condições de classe. Já na descrição da sociologia em pontilhado, ao entender que “o homem não é o produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com os outros e na imersão no campo simbólico” (LE BRETON, 2010, p. 18-9) estabelece marcos para o desenvolvimento da sociologia do corpo. Propicia avanços analíticos ao realizar um inventário dos usos sociais do corpo. Todavia, o próprio referente corpo é pouco questionado. Gira em torno deste último aspecto que Le Breton almeja desenvolver a sociologia do corpo que “é a sociologia do enraizamento físico do ator no universo social e cultural” (LE BRETON, 2010, p. 94).

A sociologia do corpo ressalta a ideia de que é imbricado ao corpo seus significados, valores, em suma, sua estrutura simbólica. Também por isso que trata o corpo como uma ficção. O corpo não existe em si, é fabricado. Ele é dotado de significantes, de significado, um território contestado e disputado entre áreas como a medicina e as ciências sociais, bem como em relação a outras tradições do conhecimento, como a acupuntura e homeopatia (LE BRETON, 2010). O desenvolvimento da sociologia do corpo reforça a relação entre os seres para a formação da corporeidade, a relação entre o eu e o outro é indispensável.

Para a educação física enquanto área de conhecimento e campo de intervenção (BETTI, 2005), que estuda as manifestações corporais da cultura, apropriar-se das ferramentas teóricas e metodológicas da sociologia do corpo favorece a descrições mais densas, a explicações que tratem do objeto (corporeidade) em sua complexidade e permita, por exemplo, avançar em relação a visões dicotômicas entre mente e corpo, natureza e cultura. Considerando que a educação física possa produzir um saber orgânico (BETTI, 2005), descolarmos do reducionismo do saber fazer se faz necessário, embora possa ser desafiador.

A reconfiguração social, almejada por grupos historicamente a margem da sociedade, atravessa também o debate curricular da educação física, como indica Neira (2011). A defesa e luta engloba, principalmente, duas frentes: *i*) o estudo do patrimônio cultural corporal dos grupos desprovidos de poder; e *ii*) desconstrução crítica dos conhecimentos oriundos da cultura corporal hegemônica. Esse movimento assinalado por Neira (2011) instiga professores e professoras para problematizarem os conhecimentos da cultura corporal, buscando demonstrar a existência de outros marcadores sociais, como a etnia, a religião, o gênero, a orientação sexual, entre outros. Guardadas as devidas diferenças, tanto Betti (2005) quanto Neira (2011) “descobrem” que a educação física tem a tarefa de formar a corporeidade.

A “descoberta” feita coloca-se como ponto de partida porque ainda em construção. O profícuo é que a problemática colocada (o que é ou como constrói-se o corpo) carrega em si parte de sua resolução. Dela inferimos a possibilidade de situar o corpo no universo social e cultural. E conforme Gramsci (1991, p. 47), “a possibilidade não é a realidade, mas é também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isso tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer ‘liberdade’”. A partir desses marcos podemos refletir, quiçá elucidar, alguns aspectos do corpo.

O corpo humano não é objeto interior e imaginário do ser humano. Está presente no mundo e

sempre em relação a pessoas, a objetos e a natureza. O corpo é o depositário de toda experiência pessoal (BARROS, 1998, p. 129). O corpo é *significante* e *significado*, como veículo de nossa presença no mundo, expressa as emoções (frustrantes ou exitosas), bem como sofre as pressões exteriores (controle social, coação). A partir do corpo aprendemos, reproduzimos o que nos circunstancia e transformamo-nos nesse processo tornando possível a produção de novos modos de pensar, agir e sentir.

As ações cada vez mais interiorizadas, transformam-se em significados, cujos significantes se integram numa linguagem que é a construção do pensamento e ao mesmo tempo contribui para uma progressiva integração corporal (BARROS, 1998, p. 131).

A ambiguidade e o hibridismo perpassam o corpo e, não raro, traz mais dúvidas do que certezas. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2007), no passado pré-moderno, o homem podia ser desleixado com os cuidados corporais, mas ao mesmo tempo ser vaidoso de si, de sua moral e intelecto. A mente dominava a carne, tão bem expresso em *Teresa: el cuerpo de Cristo*¹ (2007). No mundo hodierno, “tudo indica que o indivíduo não tem mais a identidade associada à consciência enquanto arcação de grandes ideários, e sim ao corpo” (GHIRALDELLI JR., 2007). Desta forma, conseguimos valorizar o corpo e superar a dicotomia corpo-mente de Descartes? Ou mantemos a dicotomia e apenas invertemos o polo? O prognóstico não é otimista. O indivíduo ao associar seu eu a apenas um ideário atrelado à noção de corpo é limitado porque este passa a falar tudo o que tem a ser dito como peça visual. Vejamos por esse exemplo apresentado por Ghiraldelli Jr. (2007, p. 69-70):

E nós, que éramos os vivos, que deveríamos ser o sujeito da ação, nos tornamos o elemento morto, o objeto da ação – somos reificados, coisificados. As mercadorias na vitrine são, então, o vivo: elas são fetichizadas. Um exemplo torna tudo muito claro: no passado, fazíamos nossa roupa; depois, passamos a comprá-la da indústria de roupa em série. No início desse processo, quando uma moça ia a uma loja e a calça escolhida não lhe servia, a primeira ideia era ir a uma costureira e, então, solicitar que a calça fosse ‘ajustada’ ao corpo; ou seja, o correto parecia submeter a coisa-calça à determinação humana, à vontade da moça, mas isso não é mais assim. Hoje, a calça é o vivo, ela é o sujeito e, portanto, dá as ordens para o corpo da moça, a moça-coisa. Quais ordens? Faz o corpo ir para uma academia de ginástica ou mesmo para a mesa de operação. Só quando o corpo estiver ‘ajustado’, ele poderá voltar à loja e, então, ser aceito pela calça.

A relação entre o sujeito (moça) e o objeto (calça) no exemplo, mostra o corpo como uma ficção, uma construção histórica. Não há o corpo em si, eterno e imutável. Inicialmente, há um corpo identificado com a pessoa. Posteriormente, temos um corpo subsumido a relações de mercado. Temos um corpo-sujeito, e depois um corpo-objeto, descrito pela relação de reificação e fetichização. Explicita-se, assim, que o corpo está sempre abrangido pela trama social (LE BRETON, 2010). Essa temática é alçada do professor de educação física. É um conhecimento que pode ser abordado nessa disciplina. Pode ser destacado seu caráter conceitual, mas tem profundas implicações nas atitudes do indivíduo.

Compreender o corpo, ao menos como nós entendemos, não se resume na perspectiva funcionalista de descrição das funções e usos mesmo que sociais do mesmo. Não se trata de apresentar que existe uma representação de corpo em cada contexto histórico que, em menor ou maior grau, impõe-se ao indivíduo, seja por coação ou persuasão. Assim como pretende aqueles que amiúde criticam os corpos “esbeltos” e “sarados” apresentados nos meios de comunicação de massa (televisão, revistas, etc.). Se

¹ [Tereza: el cuerpo de Cristo](#). Direção: Ray Loriga. Espanha, Reino Unido e França: Lola Films, 2007. DVD (104 min).

mudarmos a pergunta de *o que é o corpo?* para *como se produz o corpo?* poderemos, não ousar dizer que responder, mas oxigenar e enriquecer as experiências individuais.

A ideia de entender a produção do corpo expressa o movimento e a dinamicidade, não algo estático pronto e acabado. A produção dá-se no intercâmbio entre o social e as funções biológicas e psicológicas. Assim, é possível perceber que as atribuições morais e físicas dadas a homens e mulheres são uma significação social, e não atributos corporais. Em outras palavras, o atributo físico (um busto avantajado e a ausência de estrias, por exemplo) são aspectos valorizados por um ideário social dessa sociedade sob este modo de produção por simbolizarem beleza, vigor e cuidados corporais. Em outras culturas, diferentes atributos físicos poderão assumir os mesmos valores.

Soares e Fraga (2003), apresentam como, no final do século XVIII e início do século XIX, ocorre o processo de produção de corpos retos, mascarados pelas características de serem esbeltos, lisos e alinhados. Essa configuração influencia decididamente as décadas seguintes até a atualidade. Elas estabelecem as linhas gerais do ideal de beleza. Ou chegariam a ponto de ser as determinantes do padrão de beleza atual?

Para Vilhena, Novaes e Rocha (2008) a magreza é uma característica exaltada na sociedade moderna, sendo requerida de modo fustigante das mulheres. Fruto de uma sociedade com projetos de medicalização e intervenção cirúrgica para combater a obesidade, tratada como grande vilã e a qual foi declarada guerra, desdobra-se os “pesos” de ser obeso (PALMA et al., 2012). Por outro lado, elencando teses para reflexão, Lovisoló (2006) pondera sobre as críticas desenvolvidas no âmbito acadêmico em relação ao modelo JUBESA (juventude, beleza, saúde), dentre elas uma que “diz respeito à dedicação exclusiva ou obsessiva ao modelo que provocaria efeitos colaterais negativos: abandono de outras orientações valiosas e a criação de compulsão, anorexia, culpa” (LOVISOLÓ, 2006, p. 168). Discorre que essa crítica se direciona antes ao excesso do que ao modelo, pois este, em meio a uma sociedade, que na verdade, tem poucos adeptos a prática regular de atividade física, tem no JUBESA um elemento motivador.

Vimos que o corpo está sob debate, suas vicissitudes são a instabilidade no modo de descrevê-lo. Não há o corpo descolado do tempo e espaço. E como devemos lidar e cuidar dele, também é alvo de diferentes perspectivas. Fazer esse debate com estudantes da educação básica é tarefa da educação física como componente curricular? Pensamos que sim. Para tanto, é necessário vislumbrar possibilidades de fazê-lo, sendo essa nossa tarefa no próximo tópico.

3 A SISTEMATIZAÇÃO DO SABER PARA A CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA

Nas tradições populares, como apresenta Le Breton (2010), o corpo permanece sob a influência do universo que lhe dá energia. Quando mostram o que faz o homem, os limites, a relação com a natureza ou com os outros, revela-se o que a carne faz.

O corpo parece explicar-se a si mesmo, mas nada é mais enganoso. O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém o homem que encarna (LE BRETON, 2010, p. 26).

Não obstante reconhecer o valor das tradições e culturas populares, não devemos tratá-las a partir de um olhar romântico. Estes, por vezes, hipervalorizam o popular, simples e puro, para que derrube o racionalismo e utilitarismo da ilustração. A visão “romântica” entende um a priori valorativo em seu seio. Desta forma, acaba por, contraditoriamente, exercer mais função conservadora do que revolucionária, sendo “fonte inesgotável dos populismos” (CHAUÍ, 1989, p. 20). Por não ser o foco desse ensaio, a

discussão sobre cultura popular não será levada a cabo. Apenas registramos que não deve ser entendida de forma estática e sim em movimento. E é nesse sentido que Saviani (2005) a utiliza quando preconiza que a educação deve ir da cultura popular à cultura erudita. Ou seja, fugir da imediatividade e chegar a síntese por meio da análise. Na própria obra de Le Breton encontramos sinais de que no popular podemos ter uma compreensão equivocada ou limitada acerca do corpo, como expressa a passagem supracitada. Por isso preconizamos a importância da educação (física) e, por sua vez, a necessidade da sistematização do saber para o desenvolvimento da consciência filosófica. Sistematizar é dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade.

Em nosso caso, vamos recorrer ao conceito de corporalidade que é ponto de debate (e enriquecedor) na educação (física). O conceito nos permite dar unidade a diversidade de manifestação e práticas corporais e, desta forma, encaminhar orientações para a práxis do sujeito. Na própria forma de desenvolver a corporalidade encontramos diferentes perspectivas. Darido et al. (2008) apresenta a ideia do corpo como texto e explica que a construção de um texto depende da capacidade de elaboração de arranjos constituídos por gestos e/ou palavras que ganham em amplitude e complexidade na medida em que se assegura a ampliação dos repertórios. Quanto maior for o repertório de movimentos, mais ricas tendem a ser as possibilidades de construção de um texto. “[Que] a linguagem corporal vise a compreensão e a utilização das formas de expressão, como gestos e movimentos, seus significados, suas técnicas e táticas” (DARIDO, 2008, p. 135). Destaca-se a importância dada ao repertório de movimentos a serem adquiridos, bem como a necessária apreensão de seus significados.

No trabalho de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008), os autores argumentam em favor da corporalidade como centro articulador das aulas de educação física que, por sua vez, podem se organizar em torno de quatro eixos: *i*) o corpo que brinca e aprende; *ii*) potencial expressivo do corpo; *iii*) desenvolvimento corporal e construção da saúde; e *iv*) relação do corpo com o mundo do trabalho. Argumenta-se, em consonância com o conceito de corporalidade apresentado, por um alargamento da compreensão das práticas corporais que considere elementos para além do movimento corporal². Nessa visão, é essencial que conheçamos a cultura ou as culturas que envolvem a nossa própria realidade.

A partir dos quatro eixos teríamos uma base sobre a qual o docente pode organizar seu trabalho pedagógico, e mais, sobre a qual pode-se formular uma proposta pedagógica desenvolvida em livros didáticos. Esses eixos não se resumem a temáticas. Quando registramos a ideia do corpo que brinca e aprende, remete-se a conexão entre o imaginário e o real, as situações em condições seguras para o desenvolvimento do corpo (ser humano). O brincar é próprio de tempos e espaços, por isso inúmeras formas de brincar e brinquedos, com aproximações e distanciamentos entre as culturas e povos. O potencial expressivo do corpo engloba desde as gestualidades, o corpo que fala, ri, se alegra, entristece, até manifestações mais complexas como as danças, as lutas, os malabares, os esportes. O corpo manifesta inúmeros saberes e conhecimentos, não basta deixá-los implícitos, acreditando que ao olhar tudo se compreenderá, é necessário explicitar os códigos que permitam a leitura do corpo e suas expressões.

No terceiro eixo, o desenvolvimento corporal e a construção da saúde, podemos destacar que não se trata de tão somente fazer movimentos desconexos e crer que, assim, alcançara saúde. Por esse eixo pode-se por sob suspeita o próprio discurso dessa forma de ter saúde pela atividade física³. Por fim, no eixo, relação do corpo com o mundo do trabalho, busca problematizar as formas pelas quais o modo de produção da sociedade captura os corpos, tornando-os afinados com os seus propósitos. Essa problematização contribui para a identificação de situações desfavoráveis aos preceitos republicanos e democráticos, e permite aos indivíduos trabalharem pela reconfiguração dessas relações, de modo a

² Por exemplo, a saúde é um bem que pode ser alcançado pela boa alimentação, saneamento básico, boas condições de moradia, educação e informação, preservação do meio ambiente, acesso aos equipamentos de lazer, enfim, pelo direito às condições mínimas para uma vida digna.

³ Vale conferir o trabalho de Yara Maria de Carvalho, **O ‘mito’ da atividade física e saúde** (1995).

valorizar as diferenças e pluralidades.

Na literatura podemos encontrar obras que apresentem, sistematizado ou não, modelos e experiências de práticas corporais, em especial, na área de esportes (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994; REVERDITTO; SCAGLIA, 2009; NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009). Contudo, quando um professor de educação física da educação básica precisa apresentar os significados e sentidos de uma prática corporal, a construção histórica de um esporte ou dança, a relação da atividade física com a saúde, o que é o corpo (ou o que pode o corpo?), as brincadeiras infantis, encontrará, disperso, em artigos acadêmicos e livros, o conteúdo pretendido. Com os conteúdos assim esparsos, dificulta a organização do trabalho docente e a elaboração de materiais que devem ser utilizados sistematicamente. Diferentemente de uma visão reducionista, a elaboração do saber escolar, e não mera 'transposição didática', resulta em trabalho árduo e demorado de construção e sistematização. Disso, não deve ser entendido que o professor é incapaz de realizá-lo, mas é necessário considerar as condições de trabalho do professor, por ele não escolhida, que limita a realização do mesmo.

Como apresentado por Munakata (1997), na produção de um livro didático, além do trabalho do autor ou autores, a equipe de elaboração, normalmente, é composta por pessoas com várias especializações: editor, consultor técnico (ou didático), coordenador de edição, assistente editorial, editor de texto, redator, preparador de texto, pesquisador iconográfico, revisor, editor de arte, coordenador gráfico, diagramador, arte-finalista, ilustrador, fotógrafo, digitador, capista, etc.

Essa equipe bastante diversificada de profissionais ilustra como, na sociedade contemporânea, temos diversos trabalhos específicos, e que, a despeito das críticas as especializações, trabalham em colaboração, gerando produtos altamente complexos. Apesar disso, parece ainda que nos falta uma pergunta elementar, mas ponderada: terá um professor condições (técnicas e formativa) de realizar o trabalho de todos aqueles profissionais? Pode-se objetar que algumas daquelas funções sejam, digamos, necessárias, mas ainda assim será que o melhor caminho é deixar todas essas atribuições exclusivamente a cargo do professor?

Ocorre que, ao longo da história, o livro didático foi demasiadamente tratado como vulgata, como um objeto que reforça estereótipos, racismos e perpassado por erros (MELO, 2016). Entretanto, indicar pontos a serem aperfeiçoados não significa a necessidade de desconsiderar o valor que possui esse material, sobre o qual destacamos a potencial em sistematizar, organizar os conhecimentos, sendo destinado aos estudantes, que passam a ter acesso ao conhecimento, ainda que mediado pelo docente.

A visualização do livro didático para a Educação Física decorre, também, de uma dificuldade ainda maior: a falta de obras destinadas aos estudantes. A partir do conceito de corporalidade e do corpo como texto podemos perceber a complexidade dos assuntos e temas tratados pelos professores. Isso, no nosso entender, exige a apresentação oral do saber, a realização de práticas, a interação com os demais alunos, etc. Esses elementos, comumente, circunscrevem-se ao âmbito escolar. Caso algum estudante queira retomar o estudo de algum tema, onde recorrer? Tão somente a Internet? Podemos imaginar professores que elaborem ricos materiais a serem distribuídos para os seus alunos, mas podemos generalizar tal iniciativa? Não parece ser uma "descoberta" restrita a uns poucos? Não duvidamos de que haja essa prática, mas o ensejo-mor é a difusão para todos. Daí, visualizarmos a elaboração de materiais didáticos, como o livro didático, para a educação física; não descartamos a possibilidade da construção de outros materiais.

A ideia de um livro didático na educação física nem sempre é bem vista devido aos problemas em torno desse objeto. Contudo, a temática corpo, por exemplo, ganhou tamanha proporção de complexidade e diversidade necessitando uma produção específica para os estudantes. Necessidade não como oposto de liberdade (CHAUÍ, 2000). A liberdade que o ser humano tem de lutar e construir sua história, ainda que em condições determinadas, não o exime de suprir necessidades fisiológicas, como a alimentação. Tampouco, essa necessidade o torna inferior.

4 NOTAS FINAIS

A possibilidade de compreender o corpo envolve a liberdade de realizar descobertas e a necessidade de torná-las fontes de humanização e não alienação. As representações (ou o que se fala) do corpo na sociedade deve ser disponibilizado a todos os sujeitos a fim de que desenvolvam elementos teóricos e práticos para sua ação no mundo.

Nesse ensaio, pretendíamos apresentar a complexidade que envolve a construção de uma sociologia do corpo no intuito de superar uma racionalidade técnica e funcionalista que prediz o que o indivíduo é a partir de atributos físicos. A partir dessa lógica, ao longo da história, foram construídos argumentos na tentativa de deslegitimar culturas e povos; e autorizar barbáries contra as minorias étnicas, as mulheres, os negros e orientações sexuais diversas.

A partir das reflexões em torno do corpo e as problemáticas identificadas, visualizamos a necessidades de pensar e construir estratégias para difundir o saber e favorecer o aprendizado dos estudantes. Apesar das limitações, e reconhecer que outras medidas também devem ser tomadas, a construção de materiais didáticos faz-se premente para a prática pedagógica na educação física. Ademais, a superação de entender o material didático como fator limitante da liberdade.

5 REFERÊNCIAS

- BARROS, D. do R. O corpo relacional. In: VARGAS, A. **Reflexões sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. p. 37-49.
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: uma reflexão à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física** (Especial), São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, 2005.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DARIDO, S.; MATTHIESEN, S. Q.; LORENZETTO, L. A.; IÓRIO, L. S.; RANGEL, I. C. A.; RODRIGUES, L. H.; NETO, L. S.; SILVA, E. V. M.; VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A.; MONTEIRO, A. A.; GALVÃO, Z. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 129-39, 2008.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LOVISOLO, H. Em defesa do modelo JUBESA (juventude, beleza e saúde). In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A.; DA ROS, M. (Orgs.) **A saúde em debate na educação física** (v. 2) Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 157-178.
- MELO, F. G. Livro didático: a construção de uma política educacional e social. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 58-79. 2016.
- MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da educação física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

- NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das ginásticas**. Jundiaí: Fontoura, 2009.
- OLIVEIRA, M. A. T.; OLIVEIRA, L. P. A.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 303-18, 2008.
- PALMA, A.; ASSIS, M.; VILAÇA, M.; ALMEIDA, M. N. Os “pesos” de ser obeso: traços fascistas no ideário de saúde contemporâneo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 99-119, 2012.
- PERETI, É. S.; SILVA, A. M. A técnica moderna e o corpo do desafio. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 181-96, 2005.
- REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.
- SANT’ANNA, D. B. Corpo, ética e cultura. In: BRUNHS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.) **O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 111-132.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SOARES, C. L.; FRAGA, A. B. **Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas**. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 77-90, 2003.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. Z.; CASTELLANI, L.; BRACHT, V.; ESCOBAR, M. O.; VARJAL, M. E. M. P. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VILHENA, J. de; NOVAES, J. N.; ROCHA, L. Comendo, comendo e não se satisfazendo: apenas uma questão cirúrgica? Obesidade mórbida e o culto ao corpo na sociedade contemporânea. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 379-406, 2008.

Autor correspondente: **Fernando Garcez**

E-mail: garcez@unemat.br

Recebido em 01 de junho de 2016

Aceito em 24 de outubro de 2016