

# DISCURSOS SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

## DISCOURSES ABOUT THE BODY IN PHYSICAL EDUCATION

Rafael Valladão 1

**Resumo:** A pesquisa teve como objetivos refletir sobre a concepção de corpo e performatividade na Educação Física, a crise do cientificismo na Educação e suas mudanças de paradigma e; revisar a literatura sobre as percepções que graduandos, professores de Educação Física e seus alunos têm sobre o corpo. O dualismo cartesiano influenciou toda a ciência clássica, reduzindo a visão de corpo ao campo das ciências naturais. Com a redemocratização do país ocorreu a ruptura com as concepções “biologicistas” de corpo, do período da ditadura militar, que valorizavam a performance, apesar de, atualmente, ainda se observar suas influências, no imaginário da Educação Física brasileira. Ficou evidente nas literaturas observadas, que há uma estreita relação entre o julgamento que se faz dos conhecimentos do professor de Educação Física com estereótipos de “corpo ideal”, “malhado”, “atlético”, “magro”, “musculoso” que a cultura da performatividade quer impor.

**Palavras-chave:** Performatividade. Educação. Corpo. Educação Física.

**Abstract:** The research aimed to reflect on the concept of body and performance in Physical Education, the crisis of scientism in Education and its paradigm changes and; review the literature on the perceptions that undergraduates, Physical Education teachers and their students have about the body. Cartesian dualism influenced all classical science, reducing the body view to the field of natural sciences. With the redemocratization of the country, there was a rupture with the “biologist” conceptions of the body, from the period of the military dictatorship, which valued performance, despite the fact that, currently, its influences are still observed in the Brazilian Physical Education imaginary. It was evident in the literature observed, that there is a close relationship between the judgment that is made of the knowledge of the Physical Education teacher with stereotypes of “ideal body”, “spotted”, “athletic”, “thin”, “muscular” that culture of performativity it wants to impose.

**Keywords:** Performativity. Education. Body. Physical Education.

---

1 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisa financiada com recursos PROEX-CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2076426934376603>. E-mail: [rafaelvalladao1@gmail.com](mailto:rafaelvalladao1@gmail.com)

## Introdução

A cultura da performatividade, teorizada por Ball (2004, 2010, 2002, 2001, 2005, 2014), caracteriza-se por tornar o sujeito objeto de uma avaliação, em um cenário onde a prática docente se torna instrumentalizada, performática. Há um agravante na questão da performatividade, no campo da Educação Física, uma vez que o professor é “medido”, “avaliado” por um ideal estético, de “corpo perfeito” e/ou performance desportiva. A visão de graduandos/professores de Educação Física também não é diferente (MALYSSE, 2007; GOLDENBERG, 2007; SABINO, 2007; ROSA; ASSIS, 2013; COSTA; SILVA, 2014; SILVA et al., 2009).

É realmente necessário o professor de Educação Física ter um corpo “sarado”, “malhado”, “magro” para uma prática docente condizente com a sua formação? Para que sua formação seja concretizada, na universidade, há a exigência de um determinado padrão de corpo e/ou performance esportiva? Qual a percepção que graduandos/professores de Educação Física tem do corpo de seus alunos, colegas e dos seus próprios? E qual a percepção dos alunos sobre o corpo de seus professores de Educação Física? Há para eles um “corpo ideal” a ser perseguido? Se há e quando não é conseguido, o que isso lhes proporciona? O que tem sido produzido na literatura nesse sentido?

Venho refletindo sobre essas questões há muito discutidas nas literaturas e que vivenciei/vivencio em meu cotidiano como estudante, estagiário e, atualmente, professor de Educação Física. Em diversas ocasiões ouvi de alunos, colegas e gestores de instituições em que estudei/trabalhei falas, a respeito do professor de Educação Física, do tipo: “como ele é professor de Educação Física, gordo desse jeito?”, “professor de natação tem que saber nadar os quatro estilos”, “se não sabe jogar bola, não pode dar aula de futebol”, “engordou, professor”. Porém, atento às recomendações de Garcia (2014), que nos chama a atenção para a impossibilidade e ausências de garantias em realizar previsões e interpretações, calçadas somente em nossa “visão de mundo”.

Os referenciais teórico-metodológicos que embasaram esta pesquisa são os estudos do campo da Educação (LOPES; MACEDO, 2011; YOUNG, 1971; BERNSTEIN, 1990; ALVES, 2018; ALVES; GARCIA, 2008; OLIVEIRA, 2008; GARCIA; OLIVEIRA, 2015); as discussões sobre a crise do cientificismo (CERTEAU, 1998; FOUCAULT, 1999; MORIN, 2005; SANTOS, 1995) o conceito de performatividade de Stephen Ball (2004, 2010, 2002, 2001, 2005, 2014) e; a cultura corporal (DAOLIO, 2007; DARIDO, 2003; MEDINA, 2005; SOARES et al., 1992; MARINHO, 2005) como campo de estudo específico da Educação Física. Neste sentido, a pesquisa buscou refletir sobre a concepção de corpo e performatividade na Educação Física, a crise do cientificismo na Educação e suas mudanças de paradigma e; revisar a literatura sobre as percepções que graduandos, professores de Educação Física e seus alunos têm sobre o corpo.

## A crise do cientificismo na Educação

Havia um modelo racionalista presente nas ciências modernas, durante a revolução científica (século XVI-XVIII) que também pode ser observado em diversos campos do saber, na atualidade. Certeau (1998), a este respeito nos esclarece que a enquete estatística, por exemplo, proveniente das ciências exatas só encontra aquilo que é homogêneo, em detrimento das histórias e operações heterogêneas do cotidiano. O autor chamou de “estratégia” a nacionalidade política, econômica, científica, uma empresa, o exército, uma cidade, uma instituição científica, construídos a partir de relações de poder e forças de sujeitos que podem ser isolados de um ambiente, postulando um lugar próprio para si. As estratégias elaboram sistemas e discursos totalizantes a fim de proporcionar submissão a seus pressupostos, em gesto cartesiano, da modernidade científica, política ou militar. Em oposição ao racionalismo das estratégias, Certeau (1998) define as táticas como “a arte do fraco” (p. 101), como maneiras de pensar as práticas cotidianas, daqueles que ele chamou de consumidores, ou seja, os que não detêm o poder, os dominados, porém não-passivos nem mesmo dóceis. As táticas são determinadas pela ausência de poder, enquanto as estratégias fundadas pelo postulado de um poder. Para o empreendimento das táticas, os dominados devem,

portanto, observar as conjunturas do poder dominante e ir à caça, criar surpresas, estar onde ninguém os espera, serem astutos.

Em suma, a tática é a arte do fraco. [...] Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 1998, p. 101).

O cotidiano tem a sua complexidade que as ciências naturais e da saúde não podem abranger. Alves (2008) nos ensina que devemos estar sempre alertas para o conceito de complexidade de Morin (2005), em uma constante (re)criação teórico-metodológica, sem hierarquizações, em oposição a “um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado” (p. 141) e que nem sempre teremos essa garantia, nem sempre conseguiremos. Dialogando com Certeau e Morin, Oliveira (2008), ao pensar as pesquisas no campo educacional confronta essa visão reducionista e limitadora da ciência clássica que negligencia e lhes escapa a suas metodologias a complexidade, articulações, a história de vida dos sujeitos, tão plurais e diversas. Garcia (2014) também nos orienta que apesar das dificuldades que temos em abandonar as formas de perceber, pensar e construir significados sob as lógicas e repertórios monoculturais, unidirecionais e homogêneos, que aprendemos com a modernidade, devemos ter em mente que esses significados são dinâmicos e repletos de multiplicidade, enquanto processos culturais e sociais.

Santos (1995) também classificou como paradigma dominante as ciências naturais que reclamam para si o monopólio do saber científico criando uma separação entre outros conhecimentos considerados não-científicos: os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos (SANTOS, 1995). Para o autor este paradigma dominante das ciências naturais está em profunda crise, desde a teoria da relatividade de Albert Einstein. Einstein comprovou em seus estudos que a simultaneidade de acontecimentos não pode ser medida, nem mesmo definida quando eles ocorrem distantes um dos outros e que os conceitos e definições seriam arbitrários. Desta forma, os espaços absolutos definidos por Isaac Newton desmoronam se tornando relativos. Portanto, o rigor da matemática, da física e das ciências naturais como um todo, que antes pareciam óbvios não podem mais ser concebidos desta maneira. A este respeito, Morin (2005) também aponta para uma crise nas ciências físicas e biológicas por não caber mais suas explicações e modelos simples e deterministas, novamente se referindo à complexidade.

Acreditamos que a razão deveria eliminar tudo o que é irracionalizável, ou seja, a eventualidade, a desordem, a contradição, a fim de encerrar o real dentro de uma estrutura de idéias coerentes, teoria ou ideologia. Acontece que a realidade transborda de todos os lados das nossas estruturas mentais: “Há mais coisas sobre a terra e no céu do que em toda nossa filosofia”, Shakespeare observou, há muito tempo. O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade (MORIN, 2005, p. 191).

Para o autor, por muito tempo acreditou-se que o problema das ciências humanas e sociais era o de não conseguir se livrar da complexidade inerente aos fenômenos humanos que as ciências naturais sempre simplificavam. Hoje percebe-se que o problema é justamente relegar a complexidade. Neste sentido, Santos (1995) também sugere uma ruptura com o paradigma dominante das ciências naturais para dar lugar a um novo paradigma emergente. A sociologia, a filosofia, a análise das condições sociais, dos contextos culturais antes deixadas de lado por concepções mais positivistas, agora passam a ocupar um papel de relevo na reflexão epistemológica.

Os caminhos para a pesquisa, portanto, ficam também submetidos a essa complexidade. É com ela que precisamos nos orientar quando produzimos ou buscamos caminhos metodológicos para *pensarmos agirmos* com o emaranhado de subjetividades, práticas, concepções, convicções e políticas que constituem o que chamamos de “Formação de Professores” (GARCIA, 2014, p. 91).

As teorias totalitárias globais, para Foucault (1999), impõem a necessidade de uma chancela em prol da legitimação de um “cientificismo” que acaba por suprimir, reduzir e inferiorizar o que o autor chamou de “saberes sujeitados”, ou seja, o saber das pessoas “que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade” (FOUCAULT, 1999, p. 12). Foucault (1999) pensou estes saberes como genealogia, ou seja, um acoplamento do saber erudito com o saber das pessoas, como uma insurreição contra os conceitos e métodos totalizantes da ciência. Defendeu a contrariedade aos efeitos centralizadores do poder de coerção dos discursos considerados científicos, unitários, formais contra as quais a genealogia deveria travar o combate, “dessujeitando” os saberes históricos, tornando-os livres. O poder, para Foucault (1999), é essencialmente aquilo que reprime a natureza, os instintos, um indivíduo, uma classe.

Havia de fato, no final do século XIX, uma crise de paradigmas, um clima de incertezas e questionamentos em torno das verdades científicas que se propagaram por todos os campos do saber humano. Esta crise também provocou tensões e mudanças na Educação, refletindo na forma de se pensar o campo.

Michael Young com sua obra *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (YOUNG, 1971), em 1971, viria lançar as bases para o que seria considerada a Nova Sociologia da Educação (NSE), que tornaria o conhecimento objeto de pesquisa e questão central no currículo escolar. Lopes e Macedo (2011) afirmam que, de acordo com essa nova proposta de Young, na época, o conhecimento seria construído nas interações sociais dos sujeitos formado sobre um conjunto de significados sobre o que é razoável, correto, verdade, bom ou lógico, contrapondo-se a ideia de conhecimento como dado objetivo. A NSE era, portanto, uma sociologia do conhecimento que focava na crítica sociológica e histórica dos currículos e que não estava preocupada se o conhecimento era verdadeiro ou falso, mas em saber o que contaria como conhecimento. Young questiona as relações de poder impostas pelos currículos e métodos de ensino tradicionais, pelas estratificações e integrações que os governava e defendia uma mudança curricular que também ocasionaria mudanças nas estruturas de poder (LOPES; MACEDO, 2011).

A NSE também contaria com os ensaios de Basil Bernstein e de seu conceito de “recontextualização” que também influenciaria Young, até porque ambos eram ligados ao Instituto de Educação de Londres. A recontextualização ancorada no pensamento de Bernstein (1990), defende que recontextualizar incluiria as ações de especialistas, autoridades educacionais, sub-agências, Estado, departamentos das universidades e faculdades de educação, publicações em revistas, entre outros. Antes da recontextualização deve haver uma descontextualização que mudará a posição de um texto, reposicionando-o, refocalizando-o, ou seja, regulando seu novo posicionamento ideológico, tornando-o ativo no processo pedagógico: “É o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e das práticas pedagógicas.” (BERNSTEIN, 1990, p. 92). Bernstein (1990), no entanto, alerta que a natureza da posição do crítico pode obscurecer o sentido original do texto dependendo do grau em que a recontextualização ocorra, e que isso pode ser um problema. Mas não deixa de ressaltar sempre a importância da crítica, pois “sem ela haveria menos desenvolvimento e até mesmo, para alguns, pouco incentivo para se aplicar ao desenvolvimento teórico.” (p. 21)

As pesquisas no campo da Educação atualmente têm como características fundamentais a complexidade, a incontornabilidade, a produção das subjetividades docentes não-lineares, provisórias, contraditórias e a pluralidade de fatores intervenientes que a ciência clássica/moderna não consegue captar (GARCIA; OLIVEIRA, 2015).

## Corpo e performatividade

Não acredito incorrer em erro ao afirmar que a história da Educação Física não é muito diferente da história da Educação e das demais ciências, quando levamos em consideração as construções históricas e questões supracitadas.

As tendências mais tecnicistas, biologicistas, performáticas de interpretação e estudo do corpo, devem-se primeiramente ao entendimento de René Descartes (1637), em seu dualismo cartesiano que promoveu a separação entre corpo versus mente. Descartes retirou o corpo da sua dimensão sociocultural, em que estes são historicamente forjados para elaborar o conceito de “corpo-máquina”. Para o filósofo o corpo humano seria uma grande engrenagem composta por grande quantidade de ossos, músculos, nervos, artérias, veias, feitas pelas mãos de Deus. E que a mente (ou espírito) seria a parte intelectual que habitaria e governaria este corpo inerte, levando-o ao conhecimento verdadeiro através da razão: “penso, logo existo”. Tal dualismo limitou a Educação Física brasileira, no período da ditadura militar (1964-1985), ao prisma das ciências naturais. A Educação Física era na época a celebração do “forte”, dos poderosos, daqueles que estavam alinhados a uma ordem constituída e da violência das coisas (CERTEAU, 1998). Preconizava o esporte alienante, a obtenção de melhores performances esportivas, medalhas olímpicas, jogos universitários, incentivando um clima de apatia política, com o objetivo de desviar a atenção das torturas, desaparecimentos e assassinatos promovidos pelos militares (CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007; CASTRO, 2005).

Atualmente essa visão dualista não está mais em voga nos estudos referentes à cultura corporal na Educação Física, que adota um entendimento de corpo em sua totalidade: “eu sou meu corpo! Existo, logo penso” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207). Morin (2005), nesta perspectiva, aponta para uma noção de complexidade onde o ser e/ou o corpo não seria simplesmente fisiológico, biológico, mas também cultural, psíquico e espiritual. “Que o homem é um ser biológico-sociocultural e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos” (p. 177) e que a complexidade deveria tentar conceber e articular identidade e diferença a todas essas dimensões, sem unificá-las em uma visão reducionista.

A complexidade de Morin (2005), no entanto, está intimamente relacionada a uma nova concepção de Educação Física – a cultura corporal. Esta surge, na década de 1980, e passa a pensar o corpo como a expressão de uma cultura historicamente forjada e expressa pelos movimentos que, torna-se suporte de signos sociais muito particulares, em contraponto à visão simplificadora e dualista, biologicista e tecnicista de corpo como um conjunto de articulações, músculos e ossos (DAOLIO, 2007; DARIDO, 2003; MEDINA, 2005; SOARES et al, 1992; MARINHO, 2005).

Na apresentação do último livro que organizamos, compartilhamos algumas reflexões e inquietudes nossas acerca dos (talvez) também problemas epistemológicos da Educação Física e dos Esportes:

No Brasil, em algumas universidades, os Esportes e a Educação Física estão classificados como uma “Ciência da Saúde” ou uma “Ciência do Esporte”, ao lado da Medicina, Fisioterapia e outras. No entanto, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por exemplo, a graduação em Educação Física e o Programa de Pós-graduação em Ciência do Exercício e da Saúde (mestrado e doutorado) estão vinculados ao Centro de Educação e Humanidades. Ciência Humana ou da Saúde? (...) Eles buscam seu espaço junto às ciências naturais, empíricas ao passo que são também convidados pelas humanas e sociais a caminhar junto. (VALLADÃO et al., 2019, p. 9)

A Educação Física tem atualmente essas particularidades, essa dualidade (naturais vs. humanas) interdisciplinar que transita entre o biológico e o sociocultural. Por isso compartilho das inquietudes, dos esforços e preocupações dos diversos autores supracitados e outros, em combater o cientificismo e os métodos tradicionais.

A década de 1980 marcou de fato a suplantação e um rompimento parcial com o pensamento hegemônico militar em prol da reabertura democrática. No entanto, a Educação Física não conseguiu se libertar das amarras neoliberais que, atualmente, impõe padrões de corpo e performatividade aos professores. Essas problemáticas podem ser observadas no Rio de Janeiro, de uma maneira muito particular, pelas formas de representações do corpo e as buscas por um tipo de “corpo ideal”. Goldenberg (2007), afirma que uma simples caminhada nas areias do Rio, em um domingo de sol, pode se transformar em uma rica etnografia do corpo que provoca uma verdadeira explosão de significados, revelando as suas diversas especificidades.

No entanto, esse culto ao corpo ou *corpolatria*, termo preferido por Malysse (2007), pode acarretar diversos problemas para os sujeitos e, em especial, para os graduandos e professores de Educação Física, constantemente avaliados por padrões estéticos. Ao dissertar sobre a *corpolatria*, o frenesi da busca pelo “corpo perfeito”, Malysse (2007) a compara a uma religião, onde seus adeptos que “malham”, por exemplo, discriminariam os que não “malham”. O autor destaca a necessidade de se buscar a boa forma, a magreza, que permitiria uma boa apresentação do corpo aos outros e que há uma diferença entre o corpo que se vê e o que se tem, sendo o segundo um conjunto de imagens/normas impostos pela mídia – o corpo virtual.

O corpo “virtual” apresentado pela mídia é um corpo de mentira, medido, calculado e artificialmente preparado antes de ser traduzido em imagens e de tornar-se uma poderosa mensagem de *corpolatria*. Essas imagens-normas se destinam a todos aqueles que as veem e, por meio de um diálogo incessante entre o que veem e o que são, os indivíduos insatisfeitos com sua aparência (particularmente mulheres) são cordialmente convidados a considerar seu corpo defeituoso. Mesmo gozando de perfeita saúde, seu corpo não é perfeito “deve ser corrigido” por numerosos rituais de autotransformação, sempre seguindo os conselhos das imagens-normas veiculadas pela mídia. (MALYSSE, 2007, p. 93-94)

Para Sabino (2007), este padrão de corpo refere-se ao desenvolvimento da musculatura, que o autor chama de muscularidade (para os homens) e magreza (para as mulheres), ou seja, um baixo percentual de gordura e alto percentual de massa muscular. Também defende que essa necessidade de aceitação e ascensão social, através do corpo, leva muitas vezes os sujeitos a abusarem do uso excessivo de anabolizantes, outros hormônios e produtos em busca da “boa forma”. Oliveira et al. (2010) ao investigar as estratégias discursivas presentes em doze números da revista “Boa Forma”, do ano de 2004, concluíram que há diversas mensagens de intervenções para transformação do corpo com objetivo de alcançar uma “perfeição estética” e que a revista reforça a noção de culpabilização da mulher, frente aos fenômenos de padrões estéticos construídos socialmente.

O professor de Educação Física acaba ficando sujeito a essa cultura performativa de *corpolatria* também, de apresentar-se como referência para seus alunos, que se baseia em meios de controle, mudança, atrito e julgamentos acerca da atuação profissional. Neste sentido, Ball (2005) traz o conceito de performatividade de Lyotard (1984) que está ligado à ideia de transformação do conhecimento em mercadoria, sendo mensurada através de indicadores de resultados, gerando mecanismos de comparação e julgamento de profissionais. É a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva com o intuito de produzir novos perfis institucionais. Que visa produzir lucros na área social, além de expandi-la (BALL, 2004).

A pesquisa de Rosa e Assis (2013) ilustra bem essa cultura performativa que está instaurada na Educação Física de que o professor para ser bom, competente, qualificado deve, sobretudo, estar no peso ideal ou possuir determinada *performance* esportiva. Os autores entrevistaram 55 praticantes de academia, nas zonas norte e sul do Rio de Janeiro, com o objetivo de conhecer suas opiniões e representações sociais acerca do corpo para o professor de Educação Física. O resultado do estudo demonstrou que os alunos preferem ter aulas com os professores que eles consideram “sarados” e que há de fato a cobrança desse estereótipo. Esta “luta” gera altos “custos” pessoais e psicológicos, uma espécie de esquizofrenia sofrida pelos docentes, segundo Ball (2002). Um conflito

constante entre tudo que foi aprendido na graduação, nos cursos de formação de professores, em contraste com, agora, sua prática docente. A aceitação e identificação com as teorias educacionais críticas e pós-críticas na universidade, por exemplo, em conflito com a lógica performática neoliberal, de mercado, de estética corporal e *performance* fechadas em si.

O campo escolar não é tão diferente assim. Quantas vezes os professores de Educação Física não tiveram que ouvir o que ministraram de conteúdo? Como o seu corpo deveria ser? O que ele deveria saber jogar, dançar ou lutar? A este respeito Alves e Garcia (2008), nos contam como algum “iluminado” sempre irá querer nos impor a cultura da performatividade:

Estamos convencidas de que a existência de uma escola de qualidade para os até agora excluídos, passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra, pois sempre aparece alguém para falar por elas, sempre aparece alguém para lhes “ensinar” como melhor ensinar, sempre aparece algum “iluminado” para lhes dizer o que devem fazer, quando e como fazer. Muda a denominação mas o espírito é sempre o mesmo – tutelar as professoras, impondo-lhes o que lhes parece (aos que se sentem iluminados) importante ser ensinado e a melhor forma de fazê-lo. Após o lançamento badalado de pacotes, que se sucedem no tempo, seguem-se muitos seminários, palestras, consultorias, livros e artigos publicados pois, afinal, é preciso “capacitar as professoras” para o desempenho do papel que lhes destinam os que no momento detêm o poder (ALVES; GARCIA, 2008, p. 9).

Em outra pesquisa Silva et al. (2009) entrevistaram 103 graduandos do curso de licenciatura em Educação Física, de diversos períodos de uma universidade pública do Rio de Janeiro, com objetivo de conhecer suas visões sobre o corpo. Ao final do estudo concluíram que há uma visão de corpo ainda marcada por uma tendência “biologizante”, por conta da construção histórica da Educação Física, mas que surgiram apontamentos de modificações dessas concepções. Esta visão de corpo do graduando em Educação Física, acaba sendo levada à sua prática docente na escola.

Costa e Silva (2014) ao entrevistarem 51 estudantes de ensino médio, constataram que os assuntos abordados pelos professores de Educação Física, em suas aulas, estão relacionados a aspectos puramente biológico e estéticos. Os autores evidenciam ainda a carência de outros assuntos relacionados ao corpo, a falta de problematização e de discussões que estimulassem o pensamento crítico nos alunos. Esta preocupação estética é a legitimação de um discurso de poder, das sociedades pós-industriais, daqueles que controlam o julgamento do que é correto e eficiente (BALL, 2010).

Controle que não está nas mãos do docente, em sala de aula ou na quadra esportiva da escola. Ao contrário, essa é a base para a incerteza, a ansiedade, o eterno questionamento de que se sua prática docente estará “certa”, “suficiente”, “satisfatória”, se seu corpo está dentro do padrão exigido ou não. Ball (2010) cita Deleuze (1992), ao classificar tal momento como a ascensão das “sociedades de controle” de auto modulação e auto deformação que será continuamente mudada, tornando a performatividade um sistema de terror (BALL, 2010).

## Considerações Finais

O dualismo cartesiano, que influenciou toda a ciência clássica, também reduziu, por muito tempo, a visão de corpo ao campo das ciências naturais. Apesar da ruptura com as concepções “biologicistas” de corpo, e que valorizavam a performance, após a redemocratização do país, atualmente podemos observar ainda as influências deste período no imaginário da Educação Física brasileira.

Resta evidente nas discussões teóricas observadas, que há uma estreita relação entre o julgamento que se faz dos conhecimentos do professor de Educação Física com uma concepção de

“corpo ideal”, “malhado”, “atlético”, “magro”, “musculoso”. Se faz necessário ampliar e qualificar a discussão acerca do corpo dos graduandos e professores de Educação Física, combatendo tais estereótipos e as avaliações que a cultura da performatividade quer impor.

Conclui-se, portanto, que é necessário abandonar o olhar distante e neutro, o afastamento habitual do antropólogo de seu “objeto” de estudo e mergulhar no cotidiano dos sujeitos - os graduandos e professores de Educação Física. Buscar a complexidade em sua incompletude e incerteza e conhecer as táticas que estes sujeitos empreendem como enfrentamento às estratégias da performatividade.

## Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Para começo de conversa. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da Escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc. Campinas**, v. 25, n. 89, set/dez., 2004.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v. 35, n. 2, p. 37-55 maio/ago., 2010.

BALL, S. J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez, 2001.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui. [online]**. v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico:** Classe, Códigos e Controle (Volume IV da edição inglesa). trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTRO, W. L. de. A fundamentação positivista da pesquisa em Educação Física como um dos instrumentos de dominação da ditadura militar iniciada em 64. **Novo Enfoque Revista Eletrônica**, v. 2. n. 2. agosto, 2005.

COSTA, N. T. M.; SILVA, A. C. Corpo e educação física escolar no ensino médio: a visão dos alunos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S223-S237, abr./jun. 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

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

DESCARTES, R. **Discurso do Método (1637)**. trad. Enrico Corvisieri. Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCIA, A. “Defina Metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (Orgs.). **Aventuras de conhecimentos: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. de (Orgs.). Fazendopensando práticasteorias educativas nos/dos/com os cotidianos. *In*: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. de. **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GOLDENBERG, M. **Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação brasileira**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALYSSE, S. Em busca dos (H)alteres-ego: olhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca. *In*: GOLDENBERG, M. (org.). **Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARINHO, V. **Consenso e conflito, educação física brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo: Educação e política do corpo**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção (1945)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, A. P. de; ASSIS, M.; LACERDA, Y.; BAGRICHEVSKY, M.; SAMPAIO, K. S. de. Culto ao corpo e exposição de produtos na mídia especializada em estética e saúde. **Movimento**. v. 16 n. 1, p. 31-51, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. (Orgs.) **Pesquisas nos/dos/com cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ROSA, J. T. V. da; ASSIS, M. R. de. A expectativa dos frequentadores de academia em relação ao corpo do professor de educação física. **Corpus et Scientia**. v. 9, n. 1, p. 79-88, jan. 2013.

SABINO, C. Anabolizantes: Drogas de Apolo. *In*: GOLDENBERG, M. (org.). **Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. 7. ed. Portugal, R. Costa Cabral, 859, Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SILVA, A. C.; LÜDORF, S. M. A.; SILVA, F. A. G. da; OLIVEIRA, A. P. de. A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada?. **Movimento**. v. 15 n. 3, p. 109-126, 2009.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. (Coletivo de Autores). **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VALLADÃO, R.; CACCAVO, R.; GONÇALVES, J.; CALDAS, R.; FIDELIS, M. (Org.). **Políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2019.

YOUNG, M. **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

Recebido em 10 de maio de 2020

Aceito em 25 de maio de 2022