

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HADIJI YUKARI NAGAO

**CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE  
FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)**

CURITIBA  
2018

HADIJI YUKARI NAGAO

**CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE  
FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA  
2018

## TERMO DE APROVAÇÃO

HADIJI YUKARI NAGAO

### CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação Física. Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à aprovação na graduação.

---

Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

Orientadora

Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná

---

Profa. Ma. Déborah Helenise Lemes de Paula

Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba

---

Profa. Ma. Tatiane Lopes Monteiro

Aula em Foco – Plataforma Educacional

Curitiba, \_\_\_ de dezembro de 2018.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais **Anife Chales Nagao** e **Augusto Nagao** que sempre valorizaram acima de tudo a formação humana por meio da educação, da arte e dos ensinamentos budistas de Nitiren Daishonin. Não poupando esforços em sempre me encaminhar para o contínuo autoaprimoramento. Minha mãe me mostrando o valor das relações humanas, e meu pai me ensinando o valor do esforço abnegado. Meus irmãos **Emiry**, **Eiichi** e **Akihiro** que me lembram sempre de atuar como a irmã mais velha e me inspirando constantemente a ser uma pessoa melhor.

Ao meu marido **Marcos Antonio Capistrano** que esteve sempre comigo em todos os momentos, que me apoia incondicionalmente em minhas empreitadas. Sempre me tranquilizou em ocasiões de muita ansiedade e me mostrou como viver a vida de forma mais leve e agradável.

À Professora **Vera Luiza Moro** a quem tenho profunda gratidão por ter me proporcionado a oportunidade única de pertencer ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que tive o privilégio de “pisar no chão da escola” e sentir na pele tanto os prazeres quanto as angústias de ser professor antes mesmo de me formar. Alertando-nos sempre a não ser aquele professor de Educação Física que olha para o céu, e verifica se irá chover ou não, para daí pensar em uma aula. Gratidão, também, pelas nossas constantes conversas e conselhos dados, assim como uma mãe daria.

À Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba **Michaela Camargo**, que chamo com prazer de melhor amiga, que me inspirou e ainda me inspira em como ser uma professora de Educação Física preocupada, de fato, com a criança; e mais do que isso, sempre aprender, dialogar e dar voz às crianças. Agradeço por sempre ter me apoiado, incentivado e orientado nas minhas escritas; digo que só escrevo como escrevo agora, por “culpa” dela. Gratidão por nossas conversas que são sempre significativas e animadas.

À Professora Doutora **Marynelma Camargo Garanhani**, que me orientou na realização desse trabalho, pela compreensão e puxões de orelha que me ajudaram

a enxergar detalhes que não seria possível ver sozinha. Afirmo com toda certeza que se não fosse por uma pessoa chamada Marynelma, não seria possível concretizar tal estudo. Além disso, tenho profunda gratidão por ter me mostrado o quão surpreendente e tranquilizador a meditação pode ser nos momentos difíceis do dia a dia, e também por ter tido a oportunidade de fazer parte do Projeto Licenciatura Meditando na Escola, sendo, as vezes, o Manolindo. Foi um grande desafio.

Às minhas amigas e parceiras na trajetória da graduação **Ana Carolina Delfino**, **Suelen Maldonado**, **Angélica Pereira**, **Fabíula O. B. Mazeika**, **Daniele Nascimento** e **Luana dos Santos**, que tornavam tanto a minha vida quanto as aulas mais alegres e prazerosas; **Valdinéia Mendes** que tanto admiro, me ensinou que não há problema que não possa ser resolvido, e que administra com maestria a graduação, sua panificadora, sua família e suas amizades; **Emanuelle Sartori** que tive o privilégio de conhecer no segundo semestre do último ano da graduação, quase que não deu tempo de conhecê-la, possuo profunda gratidão pela parceria, amizade e das nossas conversas que são sempre divertidas e revigorantes.

Aos **professores** do Departamento de Educação Física, que contribuíram na minha formação.

Ao meu mestre da vida **Daisaku Ikeda** que me ensinou o valor incomensurável de cada ser humano, de que “vencer quer dizer jamais desistir”, e que não há propósito maior na vida do que lutar pela felicidade das pessoas.

Temos que re-aprender a ver a coisa no espaço, o espaço da coisa, e o espaço do espaço, feito coisa; temos que sentir o que toca o nosso corpo, e sentir o corpo; escutar os sons que ouvimos, e os que estão gravados na memória. **Temos que redescobrir o corpo: temos um corpo.**

Augusto Boal

## RESUMO

Este estudo se constituiu em conhecer as concepções acerca do conceito consciência corporal presente nos artigos dos Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE. Os referenciais teóricos utilizados na contextualização a respeito do corpo foram pautados nos estudos de Bolsanello (2010a, 2010b, 2016) com contribuições de Bois (2010) e Vieira (2010). Na delimitação do conceito consciência corporal teve como referência as ideias de Bolsanello (2011, 2012, 2016), Marques (2009), Nanni (2005), Brandl (2000) e Mello (2014). Sobre a história, estudos e proposições da Educação Somática foram embasados nos textos de Strazzacappa (2001, 2010) e Bolsanello (2005, 2010b, 2012, 2016). Diante desses pressupostos teóricos, propus estratégias de trabalho de consciência corporal na Educação Física tomando como suporte: Rodrigues e Darido (2008), Bracht (2000), Kussler (2015), Mauss (1950), Silva e Almeida (2014), Oliveira (2011), Daolio (2002), Vanzuita (2016), Bolsanello (2010b), Strazzacappa (2010) e Fortin (1999). O estudo foi realizado por meio de um estado da arte que buscou recensar e analisar as produções da revista Cadernos de Formação RBCE. Para isto, foi realizado um levantamento com o intuito de verificar que temáticas são mais frequentes, por intermédio de dados estatísticos. Na sequência, análise dos artigos que tratam da consciência corporal, averiguando como tais produções discutem a respeito desse tema. Tal pesquisa surgiu da necessidade de investigar como a Educação Física (quanto os aspectos didático-metodológicos de ensino e da atuação docente) aborda a respeito da consciência corporal, já que o termo é utilizado com grande frequência no ambiente acadêmico, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Mas também para contribuir na compreensão do conceito consciência corporal por intermédio de uma visão de corpo e(m) movimento e das ações pedagógicas sob à luz da Educação Somática, com o intuito de propor outras noções, diferentes das já vigentes. Com a realização das análises concluiu-se que apenas o artigo **A performance art como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “filosofia, educação e corpo”** menciona algo sobre a consciência corporal, porém, faz referência como **consciência do próprio corpo**, não aprofundando a discussão. Foi observado que as preocupações da atuação docente foram mais referentes às práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem de determinadas práticas corporais. Sendo assim, faz se necessário uma maior produção e/ou formação sobre a consciência corporal para uma melhor divulgação sobre o tema.

Palavras-chave: Consciência corporal. Educação Somática. Estado da arte. Cadernos de Formação RBCE. Educação Física.

## ABSTRACT

This study was constituted in knowing the conceptions around the concept of corporal consciousness present in the articles of the Training books of the Brazilian Journal of Sport Sciences - RBCE. The theoretical references used in the contextualization about the body were based on the studies of Bolsanello (2010a, 2010b, 2016) with contributions of Bois (2010) and Vieira (2010). In the delimitation of the concept of body consciousness, the ideas of Bolsanello (2011, 2012, 2016), Marques (2009), Nanni (2005), Brandl (2000) and Mello (2014) were used as references. In regards to the history, studies and propositions of Somatic Education were based on the texts of Strazzacappa (2001, 2010) and Bolsanello (2005, 2010b, 2012, 2016). Faced with these theoretical assumptions, I proposed strategies of corporal consciousness work in Physical Education, taking as support: Rodrigues and Darido (2008), Bracht (2000), Kussler (2015), Mauss (1950), Silva e Almeida (2014), Oliveira (2011), Daolio (2002), Vanzuita (2016), Bolsanello (2010b), Strazzacappa (2010) and Fortin (1999). The study was carried out through a state of the art that sought to register and analyze the productions of the magazine Brazilian Journal of Sport Sciences - RBCE. For this, a survey was carried out in order to verify which themes are more frequent, through statistical data. In sequence, analysis of the articles that deal with corporal consciousness, ascertaining how such productions discuss this subject. This research arose from the need to investigate how Physical Education (as well as the didactic-methodological aspects of teaching and teaching activities) deals with corporal consciousness, since the term is used very frequently in the academic environment, both by students and by teachers. But also, to contribute to the understanding of the concept of bodily consciousness through a vision of the body and(in) movement and pedagogical actions under the light of Somatic Education, in order to propose other notions, different from those already in force. With the accomplishment of the analyzes, it was concluded that only the article **“The performance art as a propaedeutic of the experience in the context of the discipline "philosophy, education and body" mentions something about body consciousness, but refers to consciousness of the body itself, does not deepen the discussion. It was observed that the concerns of the teaching activities were more related to the pedagogical practices and the teaching-learning of certain corporal practices. Therefore, it is necessary to increase production and/or training on body awareness to better disseminate the subject.**

Keywords: Body consciousness. Somatic Education. State of art. RBCE Training Manuals. Physical Education.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ETAPAS DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)” .....	44
--	----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUANTIDADE DE ARTIGOS POR EDIÇÃO ENTRE 2009-2017 NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE .....	42
QUADRO 2 – RESULTADO NUMÉRICO DOS ARTIGOS CATEGORIZADOS POR EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)” .....	45
QUADRO 3 – ARTIGO PARA LEITURA NA ÍNTEGRA DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)” .....	49
QUADRO 4 – SÍNTESE DOS ARTIGOS ANALISADOS NA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)” .....	60

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RESULTADO EM PORCENTAGEM DOS ARTIGOS CATEGORIZADOS POR EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)” .....	46
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ARTIGOS POR PRÁTICAS CORPORAIS PRESENTES NO EIXO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)” .....	47
GRÁFICO 3 – NÚMERO DE ARTIGOS POR TIPO DE ESPORTE DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)” .....	48

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONSCIÊNCIA CORPORAL: DA DELIMITAÇÃO CONCEITUAL ÀS AÇÕES PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>19</b>
2.1	QUE CORPO É ESSE?.....	19
2.2	CONSCIÊNCIA CORPORAL: CONCEITOS E REFLEXÕES .....	22
2.3	EDUCAÇÃO SOMÁTICA: HISTÓRIA, ESTUDOS E PROPOSIÇÕES.....	28
2.4	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	32
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO .....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>CONSCIÊNCIA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DELIMITAÇÃO POSSÍVEL? .....</b>	<b>50</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>
	<b>APÊNDICE 1 – QUADRO GERAL DE DADOS DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO CADERNO DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017) .....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Muito antes de imaginar cursar Licenciatura em Educação Física tive a oportunidade, desde a infância, de vivenciar muitas experiências ligadas às práticas corporais e a arte. Já fiz vários anos de música e pintura, porém, o que me marcou foi a relação que tive com a dança, que no caso foram o balé clássico e a dança contemporânea.

Iniciei os estudos com a dança aos sete anos de idade na Escola de Dança Teatro Guaíra. A escola nesse período com a proposta de desenvolver bailarinos profissionais, já possuía outros pensamentos relativos ao que seria uma boa formação, uma vez que a maioria dos professores realizaram suas atualizações no exterior com o intuito de quebrar certos paradigmas, como o seguinte: bailarino bom é aquele que não pensa, mas, faz. Sendo assim, como muitos profissionais da área buscavam meios para um maior refinamento da técnica, diminuição do número de lesões, mas, principalmente a formação de um bailarino que fosse versátil, foi necessário criar estratégias para que o bailarino começasse a pensar sobre o seu corpo e(m) movimento, não mais com a ideia de condicioná-lo a mover apenas em um padrão de movimento, e sim, um sujeito que dança com base na **consciência do corpo e(m) movimento** tendo a liberdade de se apropriar das diferentes formas de se mover.

Entretanto, ainda existiam professores que ensinavam **à moda antiga**, ou seja, dando correções (aos gritos e pelo medo) o tempo inteiro, nos fazendo repetir os movimentos incansavelmente, nos dizendo **rezem** para que os giros ou equilíbrios saíssem como o esperado e, nos lembrando o tempo inteiro, como a maioria dos nossos corpos não foram **feitos** para dançar o balé clássico. Tudo isso me frustrava muito porque percebia que possuía poucos resultados e a minha melhora era muito lenta. Porém, no sexto ano (num total de dez anos de formação), quando tive contato com uma disciplina chamada **Análise do Movimento**, aconteceu uma reviravolta na maneira como eu pensava o meu corpo e(m) movimento. A responsável foi uma das técnicas da Educação Somática <sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> “A Educação Somática é um campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo central de atuação é o movimento do corpo como via de prevenção ou de transformação de desequilíbrios de uma pessoa.” (BOLSANELLO, 2010a, p. 18).

desenvolvida na disciplina, com o nome ***Bartenieff Fundamentals***<sup>TM2</sup>. Essa técnica me proporcionou identificar e distinguir diferentes estruturas corporais, conectar partes do corpo que até então pareciam isoladas e escolher a maneira de agir que fosse mais eficaz e menos penosa (com maior eficácia e menor gasto de energia). Obviamente que não consegui tudo isso de uma hora para outra, foram mais três anos de estudo, contudo, não teria conseguido alcançar o que alcancei sem o auxílio dessa técnica.

Depois de formada na Escola de Dança Teatro Guaíra, pude continuar com as minhas investigações (corporais) e o aperfeiçoamento técnico na graduação do Bacharelado em Dança (na Faculdade de Artes do Paraná), em conjunto com a atuação nas companhias Guaíra 2 Cia de Dança e Balé Teatro Guaíra. Todavia, nesse meu percurso me encontrei com a corrida de rua, que mudou completamente a minha rota e as minhas expectativas; foi mediante esse esporte que floresceu o desejo de cursar Licenciatura em Educação Física.

Já no primeiro semestre do primeiro ano da Licenciatura em Educação Física, pude perceber que era muito recorrente ouvir dos graduandos, que para justificar alguma ação ou estratégia metodológica geralmente afirmavam que certos exercícios seriam bons para auxiliar no desenvolvimento da consciência corporal, ou seja, desenvolver a percepção do que seria direita e esquerda, o que é cima e baixo, ter noção de espaço, e o discurso acabava nesta justificativa.

A grande questão seria: para os discentes, o conceito do que é consciência corporal não é claro, assim, se o conceito não está delimitado e compreensível, o quê dirá as ações didático-metodológicas para desenvolver a consciência corporal. No entanto, o problema não está apenas no nível conceitual, mas também poderá apresentar-se nas estratégias metodológicas que a área da Educação Física criou/possui para o ensino do movimento. As maneiras de direcionar a prática para a apropriação do movimento, muitas vezes acabam sendo orientações fragmentadas e/ou mecânicas sobre o mesmo.

Na Educação Física, uma das formas de conhecer a respeito do desenvolvimento do movimento da criança e suas respectivas aprendizagens motoras para cada faixa etária seria por meio de uma das abordagens da Educação

---

<sup>2</sup> Essa técnica visa a “repadronização do desenvolvimento motor da pessoa.” (BOLSANELLO, 2016, p. 20).

Física denominada desenvolvimentista<sup>3</sup>, tendo como seu principal precursor o professor Go Tani. Trago aqui a definição de Jocimar Daolio (2010) sobre essa abordagem.

Em síntese, na abordagem desenvolvimentista, a educação física trataria do estudo e da aplicação do movimento; as aulas de educação física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos com base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento infantil e as tarefas propostas às crianças. E a cultura seria reduzida a uma fase do desenvolvimento humano, que a criança poderia alcançar desde que passasse pelos pré-requisitos estabelecidos biologicamente. (DAÓLIO, 2010, p. 20-21).

Nesse contexto, o acadêmico acaba considerando apenas o aspecto biológico do ser humano, acreditando que a aprendizagem/apropriação do movimento aconteceria apenas por esse viés<sup>4</sup> em prol de outros aspectos (cultural, psicológico e social). Já no que se refere ao ensino da habilidade de movimento, existe uma área (dentro da Educação Física) que pesquisa fatores que auxiliam na aprendizagem dessas habilidades chamada Aprendizagem Motora.

Dentre os fatores investigados estão as formas de fornecer informação prévia à prática, o estabelecimento de metas a serem atingidas durante a prática, as formas de correção após a prática e, por último, a prática propriamente dita. (UGRINOWITSCH; BENDA, 2011, p. 25).

Nessa área, o que se percebe é a fragmentação<sup>5</sup> dos processos de ensino-aprendizagem: prática mental e física; prática física em fracionamento, distribuição e

---

<sup>3</sup> Na década de 1980 “surge o chamado movimento renovador da Educação Física. Tal movimento num primeiro momento buscava dar mais cientificismo à Educação Física. Segundo esse viés, era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico. Nesse período, entra em cena, a perspectiva que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora).” (BRACHT, 1999 apud PEREIRA, 2007, p. 18).

<sup>4</sup> “Trata-se de uma proposta de Educação Física que afirma a existência de uma progressão normal e universal para o crescimento e desenvolvimento humanos (físico, motor, cognitivo, afetivo-social), classifica comportamentos e estabelece padrões de movimento a serem alcançados em função do nível maturacional dos aprendizes.” (BONETTO; NEVES; NEIRA, 2017, p.10).

<sup>5</sup> A fragmentação que se refere à Aprendizagem Motora: “No nosso entender, apesar de não negar a existência dessas limitações metodológicas, a causa principal está na natureza do conhecimento produzido, fruto do paradigma científico adotado nas investigações. A maioria das pesquisas teve como *background* o paradigma reducionista, em que a busca da fidedignidade das observações fez com que a validade ecológica das tarefas e das situações experimentais fosse colocada num segundo plano. O controle rigoroso de variáveis provocou uma falta de correspondência entre os resultados obtidos e a situação real, comprometendo a sua aplicabilidade a situações complexas como aquelas encontradas no ensino de habilidades motoras em EF. A aplicação dessa metodologia

variabilidade; momento, frequência e quantidade de correção; diferentes formas de combinações de organização da prática; sem contar nos gráficos e tabelas que verificam o número de erros e acertos de algum movimento. Isto é, faz com que entenda o processo de ensino-aprendizagem de alguma habilidade motora como um procedimento compartimentalizado e padronizado, não favorecendo, principalmente, para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo que está se apropriando do movimento, não disponibilizando ferramentas para que possa construir – com o seu corpo – o movimento, além de contribuir pouco “na busca de soluções para os problemas práticos encontrados no exercício profissional da EF.” (TANI, 2006, p. 24).

Porém, é oportuno dizer aqui também que não é possível falar em consciência corporal sem mencionar a respeito dos vários conceitos de corpo existentes e que influenciam diretamente nesse esforço de conscientização, uma vez que as diferentes concepções de corpo impactam a própria percepção, e também na construção, entendimento e aperfeiçoamento dos movimentos.

Além disso, sem ações pedagógicas adequadas para o desenvolvimento e aprimoramento da percepção, principalmente a tátil por meio da sensibilização da pele, também fica difícil o esforço para a otimização da consciência corporal, visto que não é apenas uma questão do professor oferecer instruções e correções, mas, seria uma ação mais direcionada para o aluno desenvolver a sua capacidade de **auto-regulação**: aprender a sentir seu próprio corpo, reconhecer os limites e potencialidades, ativar as próprias conexões corporais, encontrar suas próprias soluções na execução de um movimento, instigar a inteligência sinestésica, entre outros.

Já no contexto das produções acadêmicas em Educação Física a respeito das questões didático-metodológicas, formação e atuação docente, segundo Corrêa et al. (2017), há um maior volume de manuscritos na subárea Pedagógica e Sociocultural em comparação com outras subáreas<sup>6</sup>, concentrando 42,9% da

---

eminentemente analítica resultou num acúmulo de informações muitas vezes desconexas e fragmentadas, difíceis de serem integradas em princípios gerais de aprendizagem capazes de fornecer subsídios para uma tomada de decisão mais segura em situações práticas.” (TANI, 2006, p. 24-26).

<sup>6</sup> Na pesquisa de Corrêa et al. (2017), dos 163 artigos relacionados à Educação Física (sendo avaliado o último número disponível de cada periódico, num total de 12 periódicos), 26,5% fazem parte da subárea Treinamento Físico e Fisiologia, 20,4% compõem a subárea Atividade Física e Saúde, e 10,2% integram a subárea Comportamento Motor. Segundo os autores, tais resultados surgiram provavelmente pelo fato dos autores da subárea Pedagogias e Sociocultural possuírem o hábito de elegerem “periódicos nacionais e não internacionais para a divulgação de seus produtos”,



produção total em periódicos nacionais. Quanto à análise textual das produções científicas sobre a atuação de professores<sup>7</sup>, ainda apresenta fragilidades na definição da identidade, muito por conta da preocupação estar mais focada em conseguir lidar com a Educação Física como um componente curricular da escola. Além disso, ainda existe certa dificuldade em especificar os conteúdos que devem ser ensinados e qual sua melhor sistematização, por conta disso, os professores acabam ensinando conteúdos que mais simpatizam ou possuem maior domínio (NEU; TERRAZZAN, 2017). As produções que tratam especificamente da formação docente<sup>8</sup>

sinalizam o descompasso entre o conhecimento específico e a didática; relação teoria/prática fragmentada, problemática, confusa, portadora de conflitos e antagonismos; disciplinas pedagógicas com pouca frequência e inseridas tardiamente nos cursos, circunstâncias que desencadeiam certa fragilidade na formação. As produções enfatizam prioritariamente o ensino, muito embora, esteja previsto para os cursos superiores a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (MAFFEI; VERARDI; FILHO, 2016, p.146).

Observando tais dificuldades, tanto na atuação docente quanto na formação, estabelece-se como um dos desafios aliar e integrar a teoria e a prática para conseguir buscar e reconhecer possíveis soluções para os desafios didático-metodológicos e da atuação docente. Posto isso, os Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE vem com o intuito de fornecer análises, propostas, comentários e relatos, ou seja, textos destinados à prática pedagógica que procuram “dialogar mais diretamente com o cotidiano daqueles que atuam no magistério, não apenas com seus afazeres, mas muito em função das possibilidades de reflexão que emergem das práticas e que sobre elas se debruçam.” (VAZ; TABORDA DE OLIVEIRA, 2009, p. 7), contribuindo para a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

Sendo assim, por meio de um **estado da arte** buscou-se recensear e analisar as produções da revista Cadernos de Formação RBCE, realizando um

---

além de um dos periódicos “em específico (Movimento) ter em seu escopo o objetivo de divulgar a produção científica de temas relacionados à Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, no que diz respeito aos seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais.” (CORRÊA et al., 2017, p. 266).

<sup>7</sup> O artigo visou investigar as produções acadêmico-científicas sobre a atuação de professores de Educação Física em periódicos nacionais nos últimos cinco anos.

<sup>8</sup> Neste artigo os autores se propuseram a construir uma pesquisa sobre as produções acadêmicas entre 2005 a 2014 a respeito da formação inicial do professor de educação física.

levantamento para verificar que temáticas são mais frequentes por intermédio de dados estatísticos, para então, analisar os artigos que tratam da consciência corporal, averiguando como tais produções discutem a respeito desse tema. Estabeleceu-se tal proposta pelo fato das pesquisas de estado da arte serem

importantes para que exista a constante análise sobre o modo de como os discursos são construídos, realizando uma revisão crítica e teórica para os processos de produção de novos conhecimentos. [...] O sentido deste tipo de trabalho é explorar o já construído para posteriormente buscar o que ainda não foi produzido tomando como base o levantamento e avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (ASSIS, 2018, p. 17).

Partindo desse cenário, venho com a seguinte questão: como os estudos dos Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte abordam o conceito consciência corporal? Sendo assim, o objetivo da pesquisa se constitui em conhecer as concepções acerca do conceito consciência corporal presente nos artigos dos Cadernos de Formação RBCE.

Tal pesquisa surgiu da necessidade de investigar como a Educação Física (quanto os aspectos didático-metodológicos de ensino e da atuação docente) aborda a respeito da consciência corporal, já que o termo é utilizado com grande frequência no ambiente acadêmico, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Mas também para contribuir na compreensão do conceito consciência corporal por meio de uma visão de corpo e(m) movimento e das ações pedagógicas sob à luz da Educação Somática, com o intuito de propor outras noções, diferentes das já vigentes.

## 2 CONSCIÊNCIA CORPORAL: DA DELIMITAÇÃO CONCEITUAL ÀS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Este capítulo aborda a respeito da consciência corporal (sua delimitação conceitual e possíveis reflexões), apresentando também estratégias pedagógicas, apontando potenciais contribuições da Educação Somática para as práticas corporais da Educação Física.

Discurso sobre tais questões, posto que, apesar dos universitários serem possibilitados e incentivados a permanente reflexão sobre as práticas, isso não significa que ainda não prevaleça a imitação dos movimentos apresentados pelo professor, pois, apenas experimentar diferentes movimentos e práticas (seja por meio de jogos ou repetição) não são suficientes para o desenvolvimento da consciência corporal.

Quando somos treinados através de uma pedagogia que privilegia exclusivamente a cópia do modelo do corpo/movimento/saber do professor, instala-se no aluno uma anestesia sensório-motora. Ao despertar exclusivamente do modelo do professor para aprender um conteúdo qualquer no ritmo por ele proposto, o aluno não aprende a sentir seu próprio corpo nem reconhecer seus próprios limites e perde a confiança no seu universo corpóreo. Habitando-se a mover-se sem consciência do que está fazendo, o aluno não aprende a ativar suas próprias conexões corporais nem a encontrar suas próprias soluções para executar um movimento, embotando sua inteligência sinestésica. (BOLSANELLO, 2016, p. 59).

Desse modo, antes de ser desenvolvida a respeito da consciência corporal e das possíveis contribuições da Educação Somática para a Educação Física, seria importante contextualizar acerca do **corpo**, de como os corpos, na contemporaneidade, são construídos, vistos e experimentados.

### 2.1 QUE CORPO É ESSE?

Se pararmos para analisar, cada povo e período possui/possuiu seus próprios juízos de valor e conceitos sobre o corpo, ou seja, o que é considerado feio e belo, saudável ou doente, habilidoso ou inabilidoso, diferentes modos de cuidado e significados.

Esses conceitos de corpo forjados coletivamente pela cultura são integrados pelos indivíduos e são vividos, na maior parte do tempo, como percepções subjetivas. [...] O momento histórico que vivemos é de globalização, onde a tendência é uma “pasteurização” que insiste em uniformizar os valores de povos cujas culturas são distintas. (BOLSANELLO, 2010a, p. 21)

Partindo desse pressuposto, da tendência uniformizante das culturas, Débora Bolsanello (2010a) aborda três facetas de corpo que são vividos na contemporaneidade ocidental<sup>9</sup>: o corpo imagem, o cibercorpo e o corpo malhado.

Ela identifica como **corpo imagem** pelo fato da tridimensionalidade da nossa existência material ter sido comprometida por uma cultura que é limitada pela **bidimensionalidade**: em que as representações do corpo são reveladas nas telas dos celulares, computadores e tablets, e **descorporeificando** as relações por meio das redes sociais, como o whatsapp, messenger, twitter, instagram e jogos de rede. Isto é, “a imagem passou a ser a coisa” (KATZ, 2011, p. 19 apud BOLSANELLO, 2016, p. 17), e nosso corpo, acima de tudo, é um corpo que é visto. Assim, podemos perceber que em nossa sociedade há um uso excessivo da visão, implicando na diminuição do uso dos outros sentidos. Como a visão é privilegiada, ela se tornou fonte mais confiável da apreensão do real e um importante meio de comunicação (BOLSANELLO, 2010a; BOLSANELLO, 2016).

Carente de tato, por exemplo, a sensação do corpo diminui a tal ponto que ele pode tornar-se anestesiado. Os olhos entupidos de ofertas e os dedos repletos de demandas, não temos escolha a não ser funcionarmos no piloto automático, completamente dissociada nossa experiência corpórea do mundo e das demais pessoas. (BOLSANELLO, 2016, p. 18).

Já o **cibercorpo** se refere a redefinição do corpo por conta da revolução da informática, que **desterritorializa** o corpo criando extensões com o auxílio das máquinas e seus softwares. Conseqüentemente, “As tecnologias de informação e a comunicação mediatizada tornaram-se, de algum modo, testemunhos da existência do indivíduo. Isso quer dizer que a integralidade do corpo é cada vez menos necessária para se atestar a presença de um indivíduo.” (BOLSANELLO, 2010a, p. 24). Sendo assim, o corpo não está mais restrito a um corpo biológico ou a um território, mas está livre para ir e vir ultrapassando os limites corporais proporcionado pelo desenvolvimento da tecnologia de informação. Como afirma Le Breton (2001 apud BOLSANELLO, 2010a, p. 24) “o ciberespaço é a tribuna onde o indivíduo pode apresentar suas opiniões e desejos sem representar-se corporalmente”.

---

<sup>9</sup> “Por ocidente, nos referimos à Europa e à América do Norte, que através de sua supremacia econômica e política, impuseram seus valores e modos de vida através dos séculos até hoje a América do Sul, da Ásia e África. Os modelos de corpo aqui apresentados são veiculados pela televisão, nos jornais e revistas, na internet, na publicidade de modo geral e no cinema.” (BOLSANELLO, 2010a, p. 21-22).

Por fim, o **corpo malhado** relaciona-se com os exercícios corporais que tem como fim **tonificar os músculos**<sup>10</sup>, como uma maneira de deter as marcas do envelhecimento e potencializar as capacidades de performance. Bosanello (2010a) faz uma distinção entre os termos em inglês *body building* e *fitness*, apesar dos dois serem normalmente usados indefinidamente como **malhar**; entretanto, o primeiro remete ao indivíduo, sendo necessário força de vontade (como disciplina e constância) e aponta resultados quantitativos, desafiando os limites corporais. E o segundo denota às práticas de caráter normatizante e associados ao bem-estar. “Tanto no caso do *fitness* quanto do *body building*, o culto do corpo hipertônico é frequentemente veiculado na mídia representando sucesso, capacidade de performance, prazer, jovialidade, agilidade e sensualidade.” (BOLSANELLO, 2010a, p. 26).

Corpo manipulável, liberto do destino que “Deus” lhe deu. *Body building*, *fitness*, *piercing*, escarificação, cirurgias estéticas, uso de anabolizantes, viagra e anticoncepcionais, implantes de próteses, *dopage*, cirurgia de mudança de sexo, transplante de órgãos, perspectiva de clonagem e manipulação genética: o corpo contemporâneo é feito ao sabor das escolhas do indivíduo pelas mágicas da tecnologia. [...] Vimos que homem ocidental funciona segundo uma descoberta relativamente recente em sua história: o “ser indivíduo”, mestre de seu destino e, portanto, podendo adotar a aparência desejada, segundo seu poder aquisitivo. (BOLSANELLO, 2010a, p. 27).

Apesar do corpo humano ser moldado historicamente, os valores e as tendências dominantes não são sempre os protagonistas na construção de sentidos. As diversas pesquisas do campo da antropologia nos fornecem contribuições acerca da relativização dos conceitos de corpo, mostrando-nos que “cada povo vivencia a realidade do corpo segundo a realidade de sua cultura.” (BOLSANELLO, 2010a, p. 28). Por conta disso, “a utilização da visão, audição, tato, paladar e olfato está vinculada ao contexto cultural.” (HOWES, 2003 apud BOLSANELLO, 2010a, p. 28). Desta forma, trago uma proposição de corpo de Bolsanello (2010b) que propõe um outro paradigma, diferente da concepção hegemônica, em que o corpo não é visto apenas como objeto, porém, mais situado em relação à **experiência**, devido ao corpo não ser “um animal que devemos domesticar; não é uma máquina que devemos consertar; não é um pecador que devemos punir, nem um escravo que

---

<sup>10</sup> “*body building* é o equivalente de ‘malhar’, mas literalmente, *body building* significa ‘construindo o corpo’.” (BOLSANELLO, 2010a, p. 25).

devemos obrigar a trabalhar.”, além de ser “um fenômeno da experiência humana” (BOLSANELLO, 2010a, p. 29, 2010b, p. 410).

Isto posto, pode-se perceber que “[...] o problema não está em que não sabemos suficientemente sobre o cérebro ou sobre a biologia; o problema é que não sabemos suficientemente sobre a experiência.” (SCHARMER, 2000 apud BOLSANELLO, 2010a, p. 29). Podemos observar que possui poucos estudos a respeito da experiência (corporal), além de constatarmos ao nosso redor que as pessoas possuem dificuldades em perceber a vida subjetiva do próprio corpo.

Segundo o neurocientista Francisco Varela (s.d. apud BOIS, 2010) “A capacidade que tem o sujeito de explorar sua experiência não é gratuita. É um verdadeiro trabalho que requer formação, aprendizagem. De modo geral, não é dado aos seres humanos serem espontaneamente peritos em sua própria experiência”. Portanto, quando se tem a experiência do próprio corpo, a pessoa pode possuir diferentes graus de **maleabilidade** e **densidade interior**, manifestando também

diferentes estados e mudanças de estados, passagens de estados de tensão a relaxamento, de agitação a apaziguamento, de um sentimento a outro e diferentes graus de consciência. O corpo que se torna consciente e sensível transforma-se em um lugar de **articulação entre a percepção e o pensamento**, no sentido de que esse tipo de experiência passa a revelar um significado que pode ser compreendido em tempo real e em seguida integrado aos mecanismos de recepção cognitiva existentes, caso haja eventual transformação de sua forma. (BOIS, 2010, p. 12, grifo meu).

Dessa forma, a ideia de **corpo perceptivo** considera que o corpo não é algo desconhecido que fica à mercê de diagnósticos ou prescrições médicas, um corpo passivo; pelo contrário, ele constitui o próprio sujeito, ou seja, ele não tem um corpo, mas ele é o corpo. Então, “o indivíduo é capacitado sensorialmente para identificar e resolver ativamente problemas e para produzir novos hábitos e comportamentos.” (VIEIRA, 2010, p. 376). É nesse terreno do corpo experiência e do corpo percepção, numa relação de correspondência, que o conceito de consciência corporal surge e se estabelece.

## 2.2 CONSCIÊNCIA CORPORAL: CONCEITOS E REFLEXÕES

Os estudos e experimentos acerca das fronteiras entre corpo e consciência, iniciaram a partir dos anos 1960, na Europa e na América do Norte, em que “artistas, cientistas e terapeutas assumem o corpo como um laboratório. É a época das

peregrinações espirituais, dinâmicas terapêuticas libertárias e experiências artísticas” (BOLSANELLO, 2012, p. 2). Já no Brasil, o termo consciência corporal teve um maior destaque principalmente nos anos 1980, quando foram introduzidas (por meio de publicações e cursos) práticas como o pilates<sup>11</sup>, antiginástica<sup>12</sup>, eutonia<sup>13</sup>, dentre outros, no qual profissionais

da Educação Física, psicomotricistas, fisioterapeutas e, principalmente, psicoterapeutas que tiveram contatos com essas técnicas passaram a ministrar cursos por diversas cidades brasileiras, com o intuito de divulgar outra forma de praticar exercícios físicos (MELO, 2014, p. 78).

De forma geral, a consciência corporal é entendida como um processo que integra as condições implícitas a serem desenvolvidas pelo corpo: “tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro... pois, corpo, espírito, psíquico e físico e até a força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade.” (MELO, 1997, p.19 apud MARQUES, 2009, p. 1). No entanto, podemos dizer também, que seria a identificação consciente das condições representativas, semióticas e simbólicas que auxiliam no suporte para a ação motora, se estruturando por meio da imagem corporal, da percepção e da memória, no qual possuem fortes implicações com elementos neurofisiológicos, sócio-afetivos e histórico-culturais, conseqüentemente, nos oferecendo uma visão global do ser humano, não acarretando em uma percepção dicotomizada e/ou fragmentada. (BARROS, 1998 apud NANNI, 2005, p. 47). Ou ainda, podemos definir

como a consciência dos meios pessoais de ação, ela é resultado da experiência corporal, experiência reorganizada permanentemente graças a novidade que o indivíduo deve assumir. Podemos pois defini-la como o reconhecimento consciente, em determinados momentos, do conjunto das

---

<sup>11</sup> Apesar do método levar o nome do criador, Joseph Pilates, anteriormente ele o denominava como cronologia, que seria “a ciência e a arte de coordenar o desenvolvimento do corpo, mente e espírito através de movimentos naturais sob o firme controle da vontade” (PILATES, 1945 apud SILVA, 2010, p. 314).

<sup>12</sup> “A antiginástica foi elaborada por Françoise Mezieres, tendo sido adaptada por Thérèse Bertherat, sua maior divulgadora e seguidora da ideia básica de sua criadora. Para Bertherat (1985), ‘(...) a única causa de toda deformação corporal é o encurtamento inevitável da musculatura posterior.’ (p. 8) Para a autora, a antiginástica assume uma proposta diferente da ginástica tradicional, pois não busca desenvolver os músculos já bastante desenvolvidos, mas se fundamenta em movimentos suaves e precisos que ajudam o indivíduo a soltar os músculos” (COSTA, 1999, p.57).

<sup>13</sup> “A Eutonia é uma prática terapêutica e pedagógica, cuja busca é a regulação tônica. Esse caminho leva às experiências formativas que são as que potencializam as aprendizagens; são as que nos afetam, as que nos modificam, as que deixam rastros. A Eutonia baseia-se em um sistema de conhecimento prático-teórico, com metodologia, técnicas e procedimentos; tem um repertório próprio de trabalho.” (BORTOLO, 2010, p. 86).

estruturas que servem de base à ação; é a noção de “imagem do corpo” e dos meios de ação; é a noção de “esquema”. (BRANDL, 2000, p. 55).

Pelo fato das pesquisas sobre a consciência corporal terem sido de grande interesse por parte dos psicólogos, neurofisiologistas e psiquiatras, isso acarretou na criação de diferentes nomenclaturas dos aspectos subjacentes do desenvolvimento da consciência corporal, dos quais podemos citar: imagem corporal, esquema corporal, somatognosia, imagem do ego corporal, somatopsique, imagem espacial do corpo, esquema postural, imagem do eu, dentre outros. Porém, podemos considerar que as terminologias mais consagradas seriam: esquema corporal e imagem corporal. (AJURIAGUERRA, 1980 apud BRANDL, 2000; MELO, 1997 apud MARQUES, 2009). Essas duas variedades de nomenclatura muitas vezes são tratadas, pelos teóricos<sup>14</sup>, como sinônimos ou equivalentes; entretanto, Oliver (1995 apud BRANDL, 2000) não compreende esses dois termos como expressões de sentido aproximado, mas como sendo complementares<sup>15</sup>.

Se entendermos que a consciência corporal seria a noção de esquema e/ou imagem corporal, de acordo com a Dionísia Nanni (2005), os órgãos dos sentidos operam como contribuidores anatomofisiológicos para a imagem corporal, se estruturando em nossa mente por meio da relação consigo mesmo e com o ambiente; essa imagem corporal ora é estabelecida pela figura visual, ora pela sensação tátil. “Assim, cooperam para configuração da imagem corporal as sensações percebidas da realidade, nas relações com os objetos quando estamos em movimento, isto porque o ser (criança) localiza mais fácil o movimento.” (NANNI, 2005, p. 48).

Conforme Giuseline (1982), apud Nanni (2005, p. 48), a criança realiza os primeiros esboços da sua imagem corporal e da descoberta do mundo exterior pela experiência com o movimento global ao mesmo tempo em que distingue o seu corpo dos objetos. Segundo Schilder (1994 apud NANNI, 2005) a imagem corporal seria a

---

<sup>14</sup> Os neurologistas Paul Schilder, Henry Head e Arnold Pick, o psicanalista Heládio F. Capisano, entre outros, consideram tanto o termo imagem corporal quanto o termo esquema corporal como expressões de sentido semelhante. (NANNI, 2005).

<sup>15</sup> “[...] o esquema corporal é, normalmente, conotado uma estrutura neuromotora que permite ao indivíduo estar consciente do seu corpo anatômico, ajustando-o rapidamente as solicitações de situações novas, e desenvolvendo ações de forma adequada, num quadro de referência espacio-temporal [sic] dominado pela orientação direita-esquerda; a imagem corporal relaciona-se com a consciência que um indivíduo tem do seu próprio corpo em termos de julgamento de valor ao nível afetivo.” (OLIVER, 1995 apud BRANDL, 2000, p. 55).



construção permanente do modelo postural, que se modifica constantemente por intermédio das alterações<sup>16</sup> na postura corporal e/ou nos movimentos. Como a imagem que possuímos do nosso corpo é tridimensional, na qual, além de ser formada pelo modelo postural, é construída pela posição do corpo associadas com a memória das impressões passadas. Essa imagem é

carreada de atitudes emocionais, que depende, para se manifestar, de canais de aberturas do nosso corpo. [...] No adulto, a consciência da imagem do corpo é mascarada ou castrada por conflitos de valores éticos, étnicos, sociais, morais, etc., expressos pelos binômios: emoção x razão, sensualidade x comedimento, liberação x repressão - que totem esses canais de aberturas. (NANNI, 2005, p. 48).

Por conta disso que a imagem que possuímos do próprio corpo se torna tão importante no processo de consciência corporal, pois é ela que fará com que estejamos abertos a novas experiências e percepções. Para isso, a percepção consciente por meio das funções da pele possuem grande importância, uma vez que está relacionada com o desenvolvimento tanto da consciência corporal como da identidade pessoal e da autoestima, em razão da pele atuar “como limite da subjetividade humana, reconhecendo necessidades, perigos, sensações corporais e equilíbrio homeostático e psicofisiológico, além de ser espaço de prazer e culpa, dentre outros.” (NANNI, 2005, p. 48). Ashley Montagu (1988 apud NANNI, 2005) destaca a relevância que a **experiência tátil**<sup>17</sup> tem na conduta humana, se utilizando até da expressão **a mente da pele** para evidenciar que a consciência corporal se origina da função tátil da pele, possuindo uma atribuição intermediária entre o corpo interno (o esquema e a imagem corporal gerado pela **interocepção**) e o corpo externo (a **exterocepção**, isto é, o comportamento motor visível).

---

<sup>16</sup> Essas alterações são decorrentes da atividade cortical, em que contribui na construção da imagem corporal que “cria uma relação com cada novo grupo de sensações evocadas pela postura alterada [...] que é registrada nesse esquema plástico pelo reconhecimento imediato da postura corporal carregada da relação com algo.” (SCHILDER, 1994, p. 11 apud NANNI, 2005, p. 48).

<sup>17</sup> Segundo Montagu (1988), os sentidos se desenvolvem em uma sequência bem definida: “(1) dimensão tátil, (2) dimensão auditiva, (3) dimensão visual. À medida que a criança vai se aproximando da adolescência, a ordem de precedência passa a ser invertida: (1) visual, (2) auditiva e (3) tátil. É muito mais importante experimentar as estimulações tátil e auditiva durante os primeiros anos de vida do que experienciar as visuais. Todavia, assim que a pessoa tiver desenvolvido, através de seus sentidos auditivo e tátil, um razoável e eficiente conhecimento de si mesma como ser humano, a visão passa a ter uma importância especial. Contudo, **uma visão só pode se tornar significativa a partir do que a pessoa tiver sentido a nível tátil e a partir do que tiver ouvido.**” (MONTAGU, 1988, p. 299, grifo meu).

A consciência corporal é produzida pela estimulação do corpo, principalmente através da pele e isto tem início no nascimento, se é que não antes. [...] Os níveis de atividade, a capacidade do cérebro em conceber, organizar e executar ações e sequências de ações inéditas, dependem em grande extensão da estimulação tátil que o organismo recebe. (MONTANGU, 1988, p. 254 e seg.).

Na perspectiva neurofisiológica sobre a percepção do corpo, consideram-se os sentidos da visão e audição como sendo imprescindíveis para o conhecimento do próprio corpo, porém, destacam a **sensibilidade cutânea** como a mais importante, pois, mediante a essa sensibilidade que conseguimos conhecer a respeito dos limites do corpo, a temperatura e a dor, a sensibilidade muscular, o sentido de equilíbrio, dentre outros. (Quirós, 1963; Ajuriaguerra, 1980; Fonseca, 1977 apud NANNI, 2005).

A sensibilidade muscular nos permite ter a noção de posição e dos movimentos das partes do corpo. O sentido do equilíbrio permite-nos perceber a posição e os movimentos da cabeça, bem como sua relação com o corpo inteiro através de corpúsculos espaciais situados no ouvido externo. Nesse sentido, **a sensação consciente origina-se de nossa interpretação consciente da informação**. Através desse processo, cria-se em nossa consciência a representação de nosso corpo (sua posição como um todo, suas partes, seu equilíbrio, sua situação espaço-temporal). (NANNI, 2005, p. 50, grifo meu).

Entretanto, apesar das contribuições de todos esses pesquisadores, não podemos deixar de pontuar que também é essencial advogarmos “a necessidade de voltarmos nossas atenções para as dimensões sociais do corpo.” (MELO, 2014, p. 82). Além disso, existe a questão do grande número de termos, não permitindo uma linguagem coesa e homogênea.

Acredita-se que termos como consciência corporal, esquema corporal, esquema postural, percepção corporal [...] imagem do corpo, noção do corpo [...] não fazem parte de uma estrutura léxica coerente ou que permitam uma linguagem uniforme ou como padrão entre os profissionais que têm por objeto de estudo o Homem e sua motricidade. (HABIB, 2001, p. 7, apud BOLSANELLO, 2011, p. 307-308).

Por conta disso, Thomas Hanna (2003 apud BOLSANELLO, 2011, p. 307) faz uma distinção entre corpo e **soma**, pontuando que: “[...] soma é o corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo. Quando um ser humano é observado de fora, por exemplo, do ponto de vista de uma 3ª pessoa, nesse caso, é o corpo que é percebido.” Sendo assim, com o intuito de contribuir com a criação de uma linguagem própria para os terapeutas, educadores e

pesquisadores do movimento humano, que Bolsanello (2016) estabeleceu um conceito, mais amplo que a de consciência corporal e sob a ótica da educação somática, nomeado de **autenticidade somática**; no entanto, isso não significa que o uso do termo consciência corporal (ou ainda imagem corporal e esquema corporal) não é mais utilizada ou está em processo de anulação.

A autenticidade somática “refere-se à capacidade de reconhecer meu corpo tal como o sinto.” (BOLSANELLO, 2016, p. 55), uma vez que, se espelhar em um modelo externo, por meio da mímica, consigo me assemelhar a minha referência externa, mas descuido quanto as sensações do próprio corpo, alterando a imagem corporal, enfraquecendo a propriocepção e limitando a coordenação motora. Ela também seria “a capacidade de se pertencer a uma cultura, um grupo ou um lugar sem perder de vista sua individualidade.” (BOLSANELLO, 2016, p. 56). Portanto, seria uma síntese da relação entre a singularidade e a identidade sociocultural.

Somos ao mesmo tempo relação e singularidade. Sem a autenticidade somática como referência, nós seríamos apenas máscara, clã, trupe, “galera”, massa. Nós nos definiríamos apenas através do pertencer a um grupo e nossa singularidade seria abortada. Sentir(-se) equivale a reconhecer sua unicidade. (BOLSANELLO, 2011, p. 314).

As academias, os modelos de qualidade de vida, os corpos esculturais e/ou condicionados, são apenas ecos dos valores estabelecidos na sociedade de consumo (rapidez, competitividade e produtividade), em que a abordagem de corpo e movimento nesses locais se faz por meio de movimentos repetitivos e a utilização de partes isoladas do corpo, levando a fixação de certas conexões neurais. (BOLSANELLO, 2011, p. 315).

Na base desse tipo de atividade física estão situados valores normatizantes que fazem abstração da subjetividade corpórea de indivíduos. Valores normatizantes que homogenizam o corpo sob a égide de uma mesma forma, forma essa que é atingida através do consumo de bens e serviços de toda uma indústria do *fitness*. A singularidade do sentir-seu-corpo cede seu lugar ao querer-parecer com as formas dos corpos representados na mídia. (BOLSANELLO, 2011, p. 315).

Portanto, não basta apenas falar de consciência corporal e de autenticidade somática se as experiências práticas não estão alinhadas e inspiradas nesses conceitos. Assim, uma das formas de aprimorar e potencializar a consciência corporal seria por intermédio dos métodos e técnicas propostos pela **Educação Somática**.

## 2.3 EDUCAÇÃO SOMÁTICA: HISTÓRIA, ESTUDOS E PROPOSIÇÕES

A Educação Somática é um campo que abrange tanto os aspectos práticos quanto os teóricos, que se interessa pela consciência corporal e o movimento, fundamentando-se na contínua sistematização e estruturação do conhecimento empírico, em que **a prática é a base da teoria**<sup>18</sup>.

A Educação Somática é um campo teórico-prático composto de métodos cuja intervenção pedagógica investe no movimento do corpo, visando a manutenção de sua saúde e o desenvolvimento das faculdades cognitivas e afetivas da pessoa através de uma mudança de hábitos psicomotores contraprodutivos. (BOLSANELLO, 2016, p. 20).

Dispondo de uma grande variedade de movimentos e estratégias pedagógicas, os diferentes métodos de Educação Somática orientam a pessoa [...] em um processo de reapropriação do sentir o corpo em suas múltiplas relações com o espaço. (BOLSANELLO, 2012, p.2).

Apesar de ser um campo pouco conhecido no Brasil<sup>19</sup>, a Educação Somática foi criada a mais de um século na América do Norte e na Europa. O termo **Educação Somática** foi criado pelos membros do Reagrupamento para a Educação Somática, em 1995, em Montreal no Canadá. (BOLSANELLO, 2005). Podemos também entender que a Educação Somática abrange diferentes métodos e técnicas, tais como: técnica de Alexander, técnica de Feldenkrais, os Fundamentos de Bartenieff, a Ideokinesia de Mabel Todd, Lulu Sweigard e Irene Dowd, a Eutonia de Gerda Alexander, o Body-Mind Centering de Bainbrigde-Cohen, a técnica de Klaus Vianna, citando apenas alguns. (STRAZZACAPPA, 2001b).

Um ponto de partida em comum na criação de tais métodos é a **experiência pessoal**<sup>20</sup> dos fundadores, pois a motivação inicial de cada um deles sempre esteve

---

<sup>18</sup> “Todos os reformadores partiram do vivido, do concreto, de suas experiências sensoriais, de suas vivências. A teorização foi posterior. Dizemos *teorização* e não *teoria*, porque esta última está presente a todo instante. Não acreditamos na dicotomia teoria/prática, como defendem alguns pensadores. A teoria e a prática caminham lado a lado e alimentam-se mutuamente. A teorização é compreendida como a reflexão profunda e sistemática alimentada por dados empíricos, intuitivos e científicos posteriores à experimentação. [...] A teorização tem sua riqueza enquanto memória.” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 398).

<sup>19</sup> No Brasil são mais conhecidas como “terapia corporal, trabalho corporal, técnica de *release*, técnicas de consciência corporal” (FORTIN, 1999, p. 40).

<sup>20</sup> “Com uma boa dose de audácia e criatividade, vários deles chegaram à formulação de técnicas em uma tentativa de solucionar seus próprios problemas de saúde: a perda de voz de Frederick Mattias Alexander; o problema de joelho de Moshe Feldenkrais; a doença renal de Mabel Todd; a tuberculose de Elsa Gindler; a insuficiência cardíaca de Gerda Alexander; os traumas pós-guerra de Emilie

ligada a vivência com a dor e a limitação, ou seja, a elaboração dos métodos seria o reflexo da vivência dos problemas. “Esta constatação nos indica apenas que situações de desconforto físico são as principais motivadoras de reflexões. Estas situações podem levar o indivíduo a refletir sobre seu próprio corpo e movimento e buscar soluções criativas para o seu bem-estar.” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 395).

Um dos pontos em comum entre eles no que toca a esse processo criativo, é que todos eles passaram por um período de persistente auto-observação a fim de discernir o que estava errado. Sua autoinvestigação foi motivada por nada mais nada menos que uma profunda confiança no poder de reorganização da vida. (BOLSANELLO, 2016, p. 20).

Cada um buscou, a sua maneira, uma solução criativa para seus males, sempre tendo como princípio norteador que “nenhum Ser Humano é igual ao outro e de que estas diferenças deveriam ser respeitadas e mantidas.” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 395). Sendo assim, apesar de terem estabelecido métodos e técnicas, o seu foco não estava na forma ou na estética do movimento; de maneira oposta, estavam mais preocupados em **como** realizar o movimento e organizar o corpo, e mesmo assim, se instigava para que cada um buscasse as suas próprias soluções.

Outro aspecto em comum entre as diferentes técnicas seria referente aos **objetivos**, que são: melhora da coordenação motora, reestabelecimento do vigor mental e físico, transformação de hábitos posturais inadequados, desenvolvimento do potencial expressivo, prevenção da reincidência de movimentos que causam lesão e ensino de movimentos que tem como propósito minimizar dores. (BOLSANELLO, 2010b, p. 402). Apesar da Educação Somática possuir aspectos terapêuticos, **ela não deve ser confundida como terapia corporal**<sup>21</sup>, visto que “Os reformadores do movimento não tinham como objetivo o desenvolvimento de técnicas terapêuticas, nem queriam questionar as práticas médicas” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 396). Porém, isso não significava que concordavam com as soluções e explicações elaboradas pela medicina tradicional da época.

---

Conrad; as limitações físicas de Joseph Pilates; o traumatismo do calcâneo de Juliu Horvath, etc.” (BOLSANELLO, 2016, p. 20).

<sup>21</sup> “A Educação Somática não é em si uma terapia. Ainda que possa claramente haver benefícios no plano terapêutico, ela não possui nenhuma característica que a identifique ao campo médico. Ela não tem um discurso sobre a patologia, não estabelece diagnóstico, não faz tratamento nem mesmo prognóstico de resultado, seja no plano físico, psicológico ou comportamental. [...] A Educação Somática não tem relação alguma com qualquer seita, religião ou prática esotérica. Os somatoeducadores favorecem a autonomia e a responsabilização das pessoas, através de um melhor conhecimento somático de si próprias” (RES, p. 1-2 apud BOLSANELLO, 2010b, p. 403).

Por intermédio da intuição e experimentação, cada método de Educação Somática desenvolveu seu vocabulário próprio, suas técnicas e princípios, sendo um resultado das características peculiares de cada fundador, influências históricas e socioculturais, além das contribuições e adaptações realizadas pelos discípulos que deram continuidade ao trabalho.

Apesar da heterogeneidade, as técnicas de Educação Somática fundamentam suas práticas/aulas no conceito de **corpo enquanto experiência**<sup>22</sup> “onde se originam os aspectos pedagógicos da educação somática” (BOLSANELLO, 2005, p. 100). Esses aspectos se subdividem em três eixos: **sensibilização da pele, aprendizado pela vivência** e a **flexibilidade da percepção**.

A **sensibilização da pele** tem como propósito o reequilíbrio sensorial. Pelo fato de haver a utilização exagerada da visão em nossa sociedade, “a primeira via senso-motor que os professores de educação somática abordam” é o toque, por ser “a sensação mais primitiva do ser humano” (BOLSANELLO, 2005, p. 102-103). Os exercícios, com esse enfoque, tem por objetivo sensibilizar a pele como uma forma de (re)ativação do sistema proprioceptivo<sup>23</sup>, além disso, **espelhos não são utilizados**<sup>24</sup> nas aulas de Educação Somática visando a apreensão das próprias sensações como referência para a aprendizagem. (BOLSANELLO, 2005, p. 103).

O **aprendizado pela vivência** propõe ao aluno experienciar uma organização corporal global e equilibrada; em função disso, acaba se tornando mais funcional. Assim, “A intenção do professor não é a de corrigir o aluno. É a própria experiência do aluno que torna-se o veículo da mudança” (GREENE, 1997, p. 50 apud BOLSANELLO, 2005, p. 101). Pretende com isso, levar o aluno à um nível consciente das relações entre os sintomas que apresenta e a totalidade de seu corpo.

---

<sup>22</sup> “O conceito de **corpo enquanto experiência** se insere numa ideologia holística e ecológica que preconiza o homem como um ser total que, como todo ser vivo, tem a capacidade de se auto-regular: de buscar um estado de equilíbrio físico, psíquico, social e em suas relações com o meio ambiente.” (BOLSANELLO, 2005, p. 100, grifo do autor).

<sup>23</sup> “Propriocepção é o conjunto das capacidades de organismo em estado de vigília, após receber estímulo do próprio organismo (não do meio), ter consciência da posição relativa de nossos membros, de perceber os movimentos articulares, de avaliar com relativa exatidão a resistência que se opõe a determinado movimento.” (SCHMIDT, 1980, p. 113 apud NANNI, 2005, p. 52).

<sup>24</sup> “O risco de se usar espelho é que ele pode reforçar um certo voluntarismo contraprodutivo para a mudança que estamos buscando, na medida em que nos desviando do processo de aprendizado, ou seja, do caminho que fazemos para encontrar soluções na realização de um determinado gesto” (BOLSANELLO, 2016, p. 56).

O objetivo do professor de educação somática é de levar o aluno a tomar contato com as sensações que ele tem de seu próprio corpo. O professor visa sobretudo despertar a atenção do aluno ao **processo** de aprendizado dos exercícios. A ênfase do ensino é posta não sobre **o quê** se aprende mas **como** se aprende. (BOLSANELLO, 2005, p. 101, grifo do autor).

Esse cuidado no **como** se aprende, seria o direcionamento da atenção na maneira como se aprende a **sentir** e **perceber** o que o corpo faz enquanto se move, renunciando o comportamento automático, ausente e passivo, aprendendo a realizar um dado movimento a partir da **própria experiência** e não por meio de manuais, teorias ou cópia de um modelo. Portanto, a experiência subjetiva de cada aluno é seriamente considerada, visto que essa experiência é a fonte de conhecimento. (BOLSANELLO, 2005).

Por fim, a **flexibilidade da percepção** pretende tornar mais maleável a percepção que se tem de si mesmo e das suas interações no espaço físico e social, dado que, “Quando dirigimos nossa atenção de maneira consciente, nossa percepção se transforma.” (BOLSANELLO, 2005, p. 105). É um momento em que o aluno desenvolverá uma pesquisa com o propósito de elaborar uma fina capacidade de adaptações nas mais variadas situações.

Essa estratégia pedagógica tem o objetivo de levar o aluno a conscientizar-se de que a percepção é uma faculdade tão dinâmica e flexível quanto seu próprio corpo e em igual processo de transformação. O aluno compreenderá que a percepção que se tem do corpo depende sobretudo do ângulo que ele adota para observá-lo, como afirma Capra (1996, p.67): “[...] o que denominamos árvore depende, como dizemos em ciência, de nossos métodos de observação.” (BOLSANELLO, 2005, p. 105).

Podemos sintetizar esses três eixos da seguinte forma: a) a sensibilização da pele tem o intuito de tornar o aluno disponível a aprendizagem e fomentar a presença no aqui-agora, por meio da sensibilização tátil e o relaxamento; b) o aprendizado pela vivência direciona a atenção do aluno na tomada de consciência das próprias reações motoras, compensações musculares, automatismos, hábitos posturais, potências e limites do corpo, etc.; e c) a flexibilidade da percepção propõe o aluno a manifestar um estado de exploração de novas sensações, de descoberta das múltiplas maneiras de movimentar-se, transformando a si mesmo em referência do próprio aprendizado.

Podemos concluir que o conceito central de *corpo enquanto experiência* deixa entrever que na medida em que nos aprofundamos na realidade corpórea de nossa existência, tocamos a capacidade inata que o ser humano tem de sentir e tornar-se consciente. Podemos então reconhecer

nossos limites, explorar nosso potencial, desenvolvê-lo e contribuir de modo positivo ao meio onde vivemos. (BOLSANELLO, 2005, p. 8).

Assim, a proposta da Educação Somática é oferecer um processo de aprendizado, que possui enquanto fundamento o corpo enquanto experiência, para direcioná-lo à um corpo perceptivo que se torna criativo na resolução de problemas, sempre disponível a novas experiências e aprendizagens. Entretanto, de que maneira a Educação Somática (com suas estratégias pedagógicas, conceitos e compreensão de corpo) pode contribuir para as práticas da Educação Física?

#### 2.4 ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de discorrer a respeito das possíveis contribuições da Educação Somática para as práticas corporais da Educação Física, gostaria de realizar algumas considerações sobre a relação entre técnica e a Educação Física Escolar por existir certas tensões e equívocos referente a esse aspecto.

Apesar das críticas a técnica na Educação Física Escola, devido a esportivização<sup>25</sup> da área, o seu uso pode se mostrar muito útil: é como se com ela conseguíssemos encurtar o tempo em que iríamos gastar para nos apropriarmos de um movimento, por essa via é possível ir direto ao ponto, nesse sentido, a técnica vem para facilitar a aprendizagem e execução de algum movimento, “Caso contrário, correremos o risco de nos restringirmos a um empirismo injustificado, no qual o aluno aprende apenas por tentativa e erro. Nesse caso, seria obrigar o aluno a ‘reinventar a roda’ a cada tentativa.” (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 142).

Bracht (2000, p. 16) nos relata: “Quando um determinado bem é valorizado socialmente, busca-se aperfeiçoar os procedimentos para a sua efetivação (produção), ou seja, investe-se no desenvolvimento de técnicas com este objetivo”. Ou melhor, é essencial constatar que a técnica deve ser entendida como **um meio para se atingir os fins**, e talvez essa tenha sido uma das confusões. Contudo, em

---

<sup>25</sup> “A EF ao fazer do esporte de rendimento seu objeto de ensino e mesmo abrindo o espaço escolar para o desenvolvimento desta forma de realizar o esporte, acabava por fomentar um tipo de educação que colaborava para que os indivíduos introjetassem valores, normas de comportamento conforme e não questionadores do sistema societal. E isto porque o esporte de rendimento traz na sua estrutura interna, os mesmos elementos que estruturam também as relações sociais de nossa sociedade: forte orientação no rendimento e na competição, seletividade via concorrência, igualdade formal perante as leis ou regras, etc. [...] Isto tudo, levou as pedagogias críticas da EF, nascentes naquele momento (década de 80), a repensar a relação que a EF deveria ter com o esporte (de rendimento).” (BRACHT, 2000, p. 15).



um período em que se valorizava o esporte de alta performance, na busca do rendimento máximo (não o possível e nem o ótimo acerca das possibilidades individuais e dos grupos), a técnica acabou se tornando o objetivo final. Por essa razão, “O que se criticou e se critica então, é a subordinação inconsciente não à técnica enquanto tal, mas à **finalidade a qual determinada técnica está a serviço.**” (BRACHT, 2000, p. 17, grifo meu).

Se pensarmos em técnica, rapidamente vem à mente uma pessoa que detém habilidades para fazer algo ou até entendida com conotação de grau de competência (como qualidade de desempenho), “uma espécie de conhecimento específico para que uma determinada função seja desempenhada” (KUSSLER, 2015, p. 188-189). Trazendo para o âmbito das práticas corporais, podemos considerar a teoria de Marcel Mauss em que define técnica como “um ato tradicional e eficaz” (MAUSS, 1950), e a técnica ligada às práticas corporais como “o modo de agir, a maneira como os homens se utilizam de seus corpos no interior de uma sociedade, isto é, como falam, rezam, dançam, abraçam, correm, pulam etc.” (SILVA; ALMEIDA, 2014, p. 200), sendo o próprio corpo o instrumento de manipulação e manifestação da técnica. Assim, quando Daolio (2008) traz essa discussão para o contexto da Educação Física, ele entende que a

técnica esteve atrelada à dimensão eficiente dos movimentos, reconhecidos como aqueles precisos e corretos. Assim, movimentos que não se aproximam desses modelos deveriam ser alvo de intervenções no sentido de aperfeiçoamento. [...] privilegiando a dimensão eficiente dos movimentos (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 143).

Deste modo, a técnica seria a seleção de certos movimentos que foram considerados eficazes e apropriados para a modalidade esportiva, além da sua organização em progressão pedagógica e em formato de estágios para serem aprendidos. (RODRIGUES; DARIDO, 2008). Pensado que cada esporte possui um conjunto de movimentos, movimentos esses considerados eficientes para tal prática, então, como surgiram esses movimentos? Como a maioria deles foram criados? A resposta seria: “na maioria dos casos, são os movimentos dos atletas de alto rendimento” (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 144); trarei um exemplo. O salto em altura, muito pelo fato de no início não possuir o colchão, os atletas saltavam de diversas maneiras (salto tesoura, salto rolamento ventral, salto rolamento de costa), e assim, foi durante décadas. Entretanto, o salto que conhecemos atualmente, o

chamado *Fosbury Flop*<sup>26</sup>, se tornou viável com o aparecimento dos colchões de espuma para as quedas; e com esse tipo de salto possibilitou alcançar os atuais recordes mundiais (OLIVEIRA, 2011, p. 8). Pode-se perceber como em uma única modalidade houve alterações e/ou aperfeiçoamentos dos movimentos que integram o esporte.

Em resumo, Jocimar Daolio (2002) reconhece como sendo técnica

todo e qualquer gesto corporal e que cada cultura imprime nos corpos de seus membros uma série de valores que os identificam. A contribuição vem no sentido de que a Educação Física leve em consideração os aspectos culturais de sua prática, **reconhecendo o repertório corporal com o qual cada aluno chega à escola, e não apenas valorizar as características biológicas**. (DAÓLIO, 2002; 2004 apud RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 146, grifo meu).

Ainda que diversos pesquisadores da Educação Física Escolar ressaltem a necessidade dos professores serem “autônomos em relação a sua prática pedagógica, que busquem construir e reconstruir sua competência para que não se tornem reféns de manuais” (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 151), além da formação crítica dos alunos, não fica claro como alcançar, de forma autêntica e concreta, tal autonomia, prática, competência e formação crítica.

Apesar da Educação Física atualmente estar

avançando no sentido de promover pesquisas para superar as práticas tradicionais, tecendo assim um comprometimento com a formação de um sujeito crítico, contextualizado e democrático nesse campo de conhecimento [...] O trabalho do professor ainda recai na ênfase da transmissão e repasse de conhecimento. (VANZUITA, 2016, p. 42).

Deixando de lado a apropriação “de procedimentos metodológicos que incorporem a **percepção do corpo** como produtora de conhecimento.” (VANZUITA, 2016, p. 80, grifo meu), o corpo ainda sendo marginalizado e secundarizado, não o reconhecendo como contribuidor na construção e organização do pensamento.

Então, podemos observar que apesar dos esclarecimentos quanto à técnica, ainda o foco dos julgamentos, da atenção e do cuidado estão centradas nela, como se qualquer sinal do ensino da técnica seria com o intuito como um fim em si mesma. Ficando em segundo plano a criticidade e a criatividade quanto às diferentes formas de ensino-aprendizagem das práticas corporais, que no fim das

---

<sup>26</sup> Criado por Dick Fosbury e utilizado pela primeira vez nos Jogos Olímpicos do México em 1968 (OLIVEIRA, 2011, p. 8).

contas parece inevitável tornar-se refém dos manuais e aulas sem uma intencionalidade clara.

Dessa forma, a Educação Somática pode dar suporte apropriado para transformar tanto a qualidade da ação do professor quanto a compreensão do aluno sobre o próprio corpo e(m) movimento, isto é, contribuindo de forma significativa para o ensino-aprendizagem das práticas corporais da Educação Física, tanto no ambiente acadêmico quanto no ambiente escolar.

Nos últimos anos, o campo da Educação Somática vem complementando diferentes campos do saber, não apenas influenciando, mas também sendo influenciado, uma vez que “Tal como ocorre na ciência e na arte, os métodos de Educação Somática não escapam da **mestiçagem**. Alimentam-se uns dos outros ontem e hoje. Deixam-se inspirar de exercícios já existentes, reformulando-os, dando a eles **novo sentido, nova ótica**.” (BOLSANELLO, 2010b, p. 402, grifo meu). Com isso, os profissionais

das áreas de educação física, psicologia e fisioterapia optam por atualizar-se através de métodos de Educação Somática porque atestam que a consciência corporal e o autocuidado são fatores indispensáveis tanto no desenvolvimento da expressão, quanto na recuperação e prevenção de estados patológicos das pessoas com as quais lidam. (BOLSANELLO, 2010b, p. 405).

Tendo em mente essas questões, Sylvie Fortin (s.d. apud STRAZZACAPPA, 2010) relatou um estudo mostrando que a associação das técnicas de Educação Somática com outras técnicas corporais pode acarretar bons resultados, permitindo: um distanciamento dos próprios aprendizados (sob constante observação); o desenvolvimento da técnica pessoal possibilitando a sua aplicação para todas as outras técnicas corporais; e o despertar do constante questionamento sobre a ação pedagógica enquanto professores.

Além disso, o trabalho embasado na Educação Somática ofereceu um meio de compreender sua escolha institucional, pois, ao invés de darem respostas fundamentadas na **tradição** (ser fiel ao que foi transmitido, não permitindo atualizações, questionamentos, reflexões e alterações), assentavam seus discursos “na análise crítica de suas experiências como estudantes” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 401). Assim, as pessoas que participaram do estudo de Fortin, foram capazes de produzir maneiras **idiossincráticas de ensinar**, baseando seus trabalhos em conceitos, ao invés de passos, ou o movimento pelo movimento.

Sua metodologia de ensino não era uma colagem de passos ou exercícios somáticos aprendidos anteriormente [...] utilizavam ferramentas específicas apenas quando necessário [...] A Educação Somática não está mais sendo oferecida simplesmente como um treinamento complementar, nem para o estudo da técnica: cada vez mais, ela está sendo integrada à própria aula técnica (SHAPIRO, 1998, p. 55 e 64 apud STRAZZACAPPA, 2010, p. 401).

Por esse interesse cada vez maior por incorporar a Educação Somática à outras técnicas corporais, que Fortin (1999) pontua três aspectos que atingem o trabalho de diferentes profissionais (se referindo mais especificamente dos bailarinos): melhora da técnica, prevenção e cura de lesões, e o desenvolvimentos das capacidades expressivas.

Podemos perceber que tanto um graduando quanto um professor de Educação Física (seja da escola ou da universidade), é necessário desenvolver e desenvolver uma capacidade de **polivalência motora** para as inúmeras demandas de aprendizagem de diferentes técnicas corporais. Logo, requer uma grande adaptabilidade e compor um “leque de possibilidades técnicas que respondam às múltiplas solicitações [...] uma vez que nenhuma aula técnica<sup>27</sup> pode oferecer um treinamento ideal para todos os tipos de corpos” (FORTIN, 1999, p. 42).

Posto isso, se vê necessário uma maneira que (re)eduque para uma movimentação funcional e expressiva, uma liberdade estrutural e a construção de **gestos fundamentais**. Por gestos fundamentais a autora compreende que são “uma espécie de pré-requisito sobre o qual pode-se implantar as aprendizagens motoras mais complexas” (FORTIN, 1999, p. 42), desenvolvendo isso por meio de ações pedagógicas progressivas e variadas segundo os aspectos pedagógicos da Educação Somática. A otimização dos gestos fundamentais são de suma importância por conta deles terem “uma incidência direta sobre a performance motora de alto nível técnico e sobre a propensão de ferimentos.” (COHEN, 1984; BARTENIEFF, 1980 apud FORTIN, 1999, p. 43). Por conta desses pressupostos que a Educação Somática pode auxiliar na melhora da técnica, ou seja, por não focar no movimento em si ou na sua automatização, mas na sua organização e construção dos gestos fundamentais.

É muito recorrente entre atletas profissionais ou amadores a recorrência de traumatismos, principalmente por trabalho repetitivo, frequentemente associado a

---

<sup>27</sup> Com **aulas técnicas** ela está se referindo a aulas muito específicas com o fim na aprendizagem pura de um ou mais movimentos, alicerçado apenas na repetição mecânica, valorização do produto e da informação extrínseca (FORTIN, 1999).

execução sob um alinhamento corporal que provoca um estresse excessivo nos tecidos moles que recobrem as estruturas articulares. Por conta desse problema, a Educação Somática pode compartilhar com “a visão de **organização corporal** e de **aprendizagem do movimento** que leva em conta o papel determinante do **sistema sensitivo-motor**.” (FORTIN, 1999, p. 43, grifo meu). Visto que, para a Educação Somática

as trocas no movimento não se fazem unicamente pelos exercícios motores voluntários e repetitivos, que às vezes têm a tendência a breçar a aquisição de novas formas de se mexer, mas também por um trabalho de refinamento sensorial. Esta escolha se apoia sobre o fato que o sistema nervoso, tanto no plano estrutural quanto funcional, é formado por duas divisões, uma sensitiva e outra motora que, para os educadores somáticos, constituem as duas faces de uma mesma moeda. (FORTIN, 1999, p. 43).

Como as funções motoras e sensitivas são interdependentes, uma afetando a outra, em todo movimento há uma **intenção** por detrás, ou seja, o problema não é apenas motor, mas também **perceptivo**, pois, somente 1 a 2% do córtex motor é utilizado para os comandos motores, e o restante, de 98 a 99% são usados na filtragem e categorização das informações, podemos supor então que quando “se fala de hábitos motores, dever-se-ia falar de hábitos perceptivos, e se interrogar sobre a percepção.” (GROOMER, 1995, p. 6 apud FORTIN, 1999, p. 43). Além disso, existe o fato do “conhecimento intelectual e a verbalização não ser suficientes para que uma nova maneira de agir seja incorporada – é preciso pensar no próprio movimento e a partir dele.” (VIEIRA, 2010, p. 375).

Por essa razão que um trabalho de refinamento da propriocepção se faz necessária para facilitar a aprendizagem de novos hábitos motores, ademais, é importante também o alcance da nuance dos detalhes para uma **modulação sensorial**, que viabilize à uma reorganização corporal mais global, favorecendo na pesquisa da polivalência motora, neutralidade corporal e a modulação da tonicidade muscular. Para esse fim, os conhecimentos da Educação Somática adotam situações pedagógicas privilegiando a lentidão, a exploração atenta dos movimentos articulares, observação das variações do esforço, entre outras. Sendo “capaz de sentir para agir [...] Agir no intuito de aumentar as possibilidades de escolha, logo, aumentar sua liberdade.” (FORTIN, 1999, p. 44).

Assim, obtendo uma percepção mais refinada nas sutilezas, nos próprios movimentos, na organização corporal global, é possível que se consiga evitar certas

posições ou movimentos que gerem futuras lesões; ao invés de ficar insistindo no que está apenas contribuindo para o desconforto e/ou para os traumatismos. A Educação Somática contribui para que busque outras soluções e organizações corporais para manter a integridade do corpo e respeitando os próprios limites, sem perder de vista a busca do aperfeiçoamento técnico e da qualidade da performance.

Quanto ao desenvolvimento das **capacidades expressivas**, não podemos deixar de lado por conta das práticas corporais como a dança e a ginástica que também compõe a Educação Física. Deste modo, não é só uma questão de voltar a atenção apenas na eficiência, mas perceber as qualidades e nuances que um movimento pode possuir quando o objetivo é comunicar algo. E por intermédio da Educação Somática, se possibilita o aperfeiçoamento das capacidades expressivas, pelo fato de focar o esforço na **modulação da tonicidade muscular**. Trabalha-se com essa modulação porque para cada estado emocional há um grau de tonicidade, entretanto, Fortin (1999) fala da importância da experiência emocional anterior, em outro contexto, para então possuir propriedade para representar.

Isto posto, a Educação Somática pode se tornar um importante ingrediente de **formação complementar** tanto para as práticas corporais da Educação Física quanto para o formato de aulas técnicas mais tradicionais. Mas, Fortin (1999) nos alerta dizendo que a transferência de um contexto de aprendizagem a outro deve ser auxiliada tanto pelo professor das técnicas corporais quanto pelo professor de Educação Somática (caso tenha na instituição de ensino), do contrário, pode se tornar apenas

um meio pontual de receber um alívio temporário ou de se dar um condicionamento físico complementar ao invés de servir como trampolim a uma mudança profunda de atitude face à maneira de pensar o corpo. [...] mas elas devem propor-lhes meios concretos que tornarão possível continuar a aprender sobre eles mesmos fora do meio somático, em sua vida cotidiana e em suas aulas (FORTIN, 1999, p. 46).

Por fim, as técnicas corporais da Educação Física em conformidade com os métodos e técnicas da Educação Somática não promoverão a exclusão dos movimentos típicos (dos esportes, por exemplo), pelo contrário, virão com o intuito de aprofundar a compreensão de tais movimentos e técnicas corporais. Isso não significa que o professor irá realizar constantes correções com base em alguma técnica da Educação Somática, mas irá contribuir em uma profunda transformação na maneira de olhar o corpo, os conteúdos a serem ensinados e até na maneira de

ensinar. “Nossa capacidade de permanecer abertos e receptivos a uma variedade de perspectivas, a estas em transformação e às que virão, exige de nossa parte um espírito de exploração e um gosto pelo risco.” (FORTIN, 1999, p. 51-52). Mobilizando, assim, não somente os hábitos dos alunos, mas também dos professores.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Com a finalidade de conhecer as concepções de consciência corporal existentes nos artigos dos Cadernos de Formação RBCE (de 2009 a 2017), foi desenvolvido em um primeiro momento, o mapeamento sobre o que vem sendo publicado. Por meio de um **estado da arte** buscou-se efetivar um panorama geral do que já foi realizado e da frequência de produção com um mesmo tema mediante a dados estatísticos.

As pesquisas de estado da arte possuem um caráter bibliográfico, sistematizando e discutindo

pesquisas acadêmicas em determinados campos de conhecimento, na tentativa da descoberta dos aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e produzidos em teses e dissertações, periódicos e comunicações em anais de seminários e congressos. (ASSIS, 2018, p. 17).

Assim, esse tipo de metodologia tem por objetivo recensear e analisar as produções considerando as áreas de conhecimento, as condições de produção, os períodos cronológicos, além de apontar as diferentes perspectivas das pesquisas e categorizá-las. (ASSIS, 2018; MEDEIROS, 2017). Já os resultados dessa forma de pesquisa geralmente nos revelam que enfoques investigativos necessitam ser submetidos a revisões e atualizações, para que se evite “as mesmas teses, mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente” (CHARLOT, 2006, p. 17 apud ASSIS, 2018, p. 18).

Frequentemente os acadêmicos se veem nesse impasse, ainda mais se tratando de pesquisas e produção de conhecimento. Por não possuírem muita leitura e prática na escrita, sentem-se mais confortáveis e convidativos em desenvolverem investigações mais comuns de serem realizados ou que possuam um referencial bibliográfico amplo. Charlot (2006) retrata muito bem esse contexto dos jovens pesquisadores quando se deparam com os discursos já saturados, instalados e prontos.

Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política, já existem discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, panelinhas teóricas nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e de poderes. Quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto é difícil fazer pesquisa (CHARLOT, 2006, p. 11 apud ASSIS, 2018, p. 18).



Por conta disso que o estado da arte contribui na construção da memória por intermédio da produção de um banco de dados a respeito das produções, oferecendo um panorama dos desafios e necessidades a serem ultrapassados. Tais pesquisas sendo submetidas a revisões críticas, colabora tanto com o desenvolvimento da área quanto com o apontamento das inadequações no tratamento dos problemas. (MAZZOTTI, 1992 apud ASSIS, 2018, p. 18).

Os Cadernos de Formação RBCE foram escolhidos para a realização deste trabalho por conta de publicarem experiências relacionadas com a prática de ensino de Educação Física e com a atuação docente, com o intuito de compartilhar e disseminar práticas, estudos e reflexões que foram/estão sendo desenvolvidos em escolas ou em outras instituições onde professores de Educação Física atuam. Ademais, também tratam de temas monográficos que possam interessar para a formação de professores, que diz respeito a práticas pedagógicas ou a temas transversais (como história, infância, gênero e sexualidade, inclusão, violência, juventude, entre outros). São textos produzidos não apenas por professores e estudantes de Educação Física no Brasil, mas também dos países da América Latina.

Sendo assim, os Cadernos vêm com o intuito de dialogar com o cotidiano dos que atuam no magistério, oportunizando e possibilitando a reflexão que surgem das/sobre as práticas. Vale ressaltar também que as publicações não são necessariamente inéditas ou resultantes de pesquisas.

Os Cadernos de Formação RBCE possuem o formato de publicação serial e editada de forma semestral, ou seja, com duas edições por ano (sempre em março e setembro). Porém, em 2009 e 2010 possuiu apenas uma edição, além de um artigo<sup>28</sup> de 2012 (volume 3, número1), apesar de estar presente no site para *download*, por problemas de revisão ele não foi publicado. Do ano de 2009 a 2017 foram publicados no total 122 artigos<sup>29</sup>, sempre reunindo 7 a 8 artigos por edição. No Quadro 1 pode ser visto o número exato de artigos que compõe cada edição.

---

<sup>28</sup> Artigo com o título “A dança nas aulas de Educação Física: barreiras e possibilidades na prática pedagógica”.

<sup>29</sup> A relação geral dos artigos (com seus respectivos títulos, autores, ano, volume e número) podem ser verificados no Apêndice 1.

QUADRO 1 – QUANTIDADE DE ARTIGOS POR EDIÇÃO ENTRE 2009-2017 NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

<b>Ano</b>	<b>Vol.</b>	<b>N.</b>	<b>Nº de artigos</b>
2009	1	1	8
2010	1	2	8
2011	2	1	8
	2	2	8
2012	3	1	7
	3	2	7
2013	4	1	8
	4	2	7
2014	5	1	8
	5	2	7
2015	6	1	7
	6	2	8
2016	7	1	7
	7	2	8
2017	8	1	8
	8	2	8
<b>TOTAL</b>			122

FONTE: A autora (2018)

A delimitação do período justifica-se por conta do lançamento dos Cadernos de Formação terem sido no ano de 2009, e as edições chegarem até 2017. As publicações do ano de 2018 não foram acessadas por conta de ainda não constarem disponíveis no site oficial<sup>30</sup>.

Todo o material foi baixado no site do Cadernos de Formação RBCE, e optou-se pela leitura de todos os resumos, pois os títulos, apesar de nos fornecer uma ideia do que se trata o estudo, as vezes pode não nos fornecer informações suficientes (FERREIRA, 2002 apud GARRANHANI et al., 2008). Assim, a razão que levou na leitura dos resumos vem pelo fato de nos proporcionar

a refletir todas as etapas do trabalho científico e, após sua leitura, o leitor deve ser capaz de identificar e compreender cada uma das fases do estudo, suas linhas gerais e a contribuição que seus resultados apresentam para a área de conhecimento (GARRANHANI et al., 2008, p. 6).

<sup>30</sup> Disponível em: <[www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos](http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos)>.

Como primeiro passo, os resumos foram submetidos a uma **leitura flutuante** tendo como base norteadora o tema e o objetivo dos trabalhos, e a constituição das categorias foram se dando por meio da demanda temática dos trabalhos encontrados, sendo também desenvolvidas ao longo da pesquisa. A leitura flutuante é uma estratégia relevante pelo motivo de fazer parte de um primeiro passo do método de análise de conteúdo “que consiste em fazer o primeiro contato com os documentos para que posteriormente sejam analisados profundamente e categorizados” (BARDIN, 1997 apud ASSIS, 2018, p. 22).

Em seguida, os artigos foram divididos e classificados em cinco eixos temáticos: 1) Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física; 2) Formação e Formação Continuada de Professores; 3) Educação Física e Escola; 4) Temas Transversais; e 5) Corpo e Educação Física. O estabelecimento dos eixos temáticos se deu mediante leitura e demanda temática dos trabalhos.

O eixo 1 Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física englobam artigos de relatos de experiência a respeito de uma organização de aula, descrição de projetos para o ensino de alguma prática, sistematização de ensino de uma prática pedagógica de algum conteúdo da Educação Física, proposição de princípios didáticos pedagógicos, entre outros. O eixo 2 Formação e Formação Continuada de Professores compreende os artigos que falam a respeito da construção dos saberes docentes e reflexões teóricas para pensar a prática pedagógica. O eixo 3 Educação Física e Escola estão inseridas os artigos que tratam as maneiras de pensar a Educação Física na Escola, reflexões acerca da Educação Física como componente curricular, propostas para se pensar a Educação Física na escola, dentre outros. O eixo 4 Temas Transversais abrange artigos com o enfoque sobre gênero e sexualidade, inclusão, história, infância, questões raciais, atividade física e saúde, ciências sociais, dimensão socioambiental, citando apenas alguns. Por fim, o eixo 5 Corpo e Educação Física incorpora artigos que problematizam a respeito das concepções de corpo, da relação entre o corpo e as práticas pedagógicas, e a relação entre o corpo e a aprendizagem de movimentos.

Na sequência, os artigos do eixo 1 Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física foram novamente filtrados e divididos em outra categoria, tendo como base as práticas corporais<sup>31</sup> da Educação Física: Esportes,

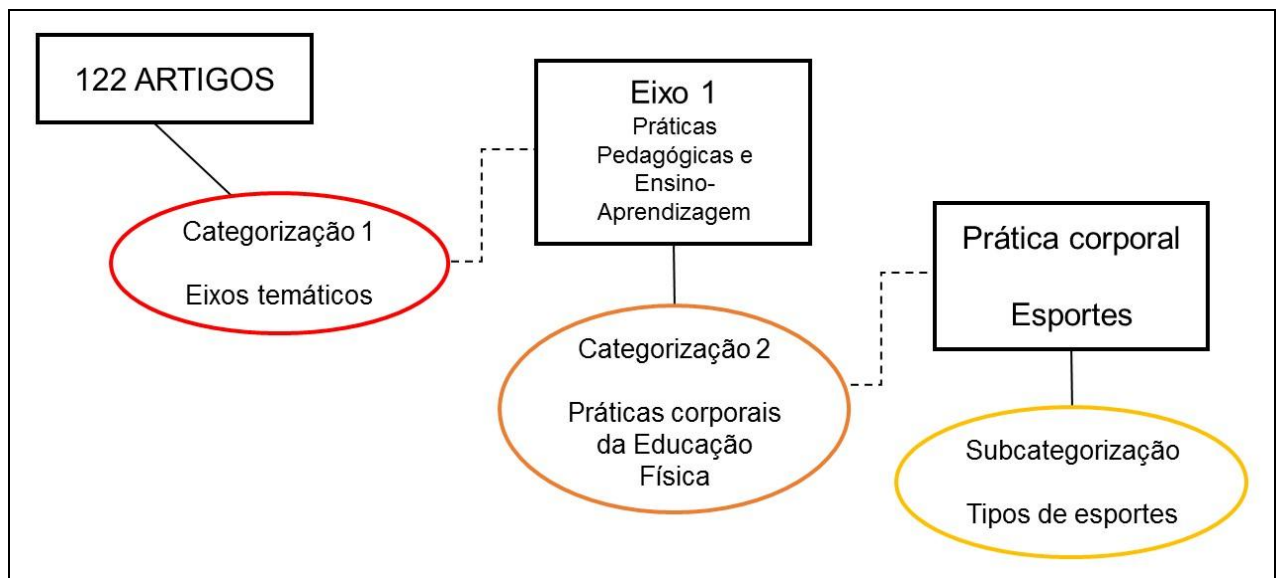
---

<sup>31</sup> Tanto nos documentos da Prefeitura de Curitiba (Plano Curricular Versão Final) quanto nos do Estado do Paraná (Diretrizes Curriculares da Educação Básica), as práticas corporais da Educação

Lutas, Jogos e Brincadeiras, Dança e Ginástica. Os artigos que abordavam sobre mais de uma prática, ficou na unidade Misto, os artigos que tratavam sobre uma prática, porém, não se enquadravam em nenhuma das práticas corporais citadas, ficou na unidade Outras Práticas, e na unidade Nenhum ficaram os artigos que não desenvolveram sobre nenhuma das práticas corporais. Foi realizado esse outro tipo de categorização por conta desse aspecto estar presente em grande parte dos artigos. E o eixo 1 foi elencado para essa categorização por concentrar maior número de artigos e por tratar mais diretamente a respeito do ensino das práticas corporais.

Por fim, os artigos que tratam da prática corporal Esportes foram classificados em uma subcategoria para verificar que tipo de esporte há maior incidência nas pesquisas, e que outros esportes, considerados menos populares na Educação Física (tanto no ambiente escolar quanto no ambiente acadêmico), são encontrados nos artigos. Na Figura 1 pode ser observado, de modo sintetizado, todas as etapas da pesquisa.

FIGURA 1 – ETAPAS DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)”



FONTE: A autora (2018)

As categorizações vieram com o intuito de fornecerem dados estatísticos e dados de frequência de tema para se obter parâmetros à análise posterior,

averiguando que foco nas pesquisas da área da Educação Física esteve sendo dado e em que temas estariam as maiores preocupações e questionamentos, essencialmente no campo das práticas pedagógicas. Além de constatar se existiam artigos a respeito da consciência corporal ou que pelo menos tratasse de problematizações sobre o corpo, para uma posterior leitura na íntegra e exame detalhado. Todos os dados foram organizados em quadros ou gráficos no programa Excel.

Na categorização por eixos temáticos sua distribuição ficou organizada da seguinte maneira, como pode ser visto no Quadro 2:

QUADRO 2 – RESULTADO NUMÉRICO DOS ARTIGOS CATEGORIZADOS POR EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)”

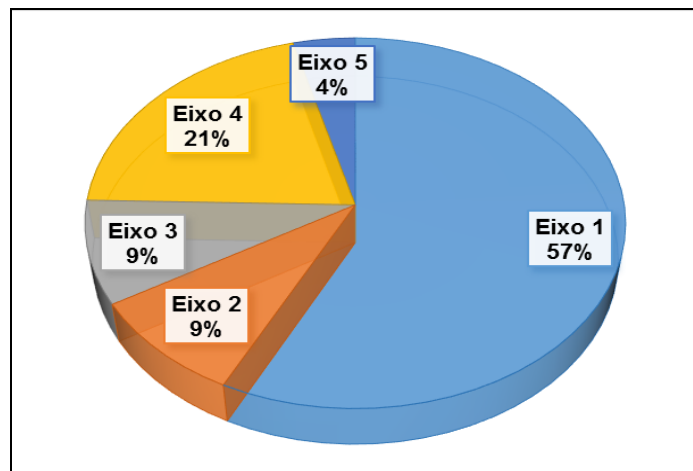
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>Nº DE ARTIGOS</b>
Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física	70
Formação e Formação Continuada de Professores	11
Educação Física e Escola	11
Temas Transversais	25
Corpo e Educação Física	5

FONTE: A autora (2018)

A maior concentração de trabalhos ficou no eixo 1 Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física contando com 70 artigo dos 122 existentes no total. Já os outros eixos ficaram distribuídos da seguinte forma: eixo 2 Formação e Formação Continuada de professores com 11 artigos, eixo 3 Educação Física e Escola com 11 artigos, eixo 4 Temas Transversais com 25 artigos, eixo 5 Corpo e Educação Física com 5 artigos.

No Gráfico 1 pode ser verificado esses mesmo resultados dos artigos categorizados por eixos temáticos, porém, em valores percentuais:

GRÁFICO 1 – RESULTADO EM PORCENTAGEM DOS ARTIGOS CATEGORIZADOS POR EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)”



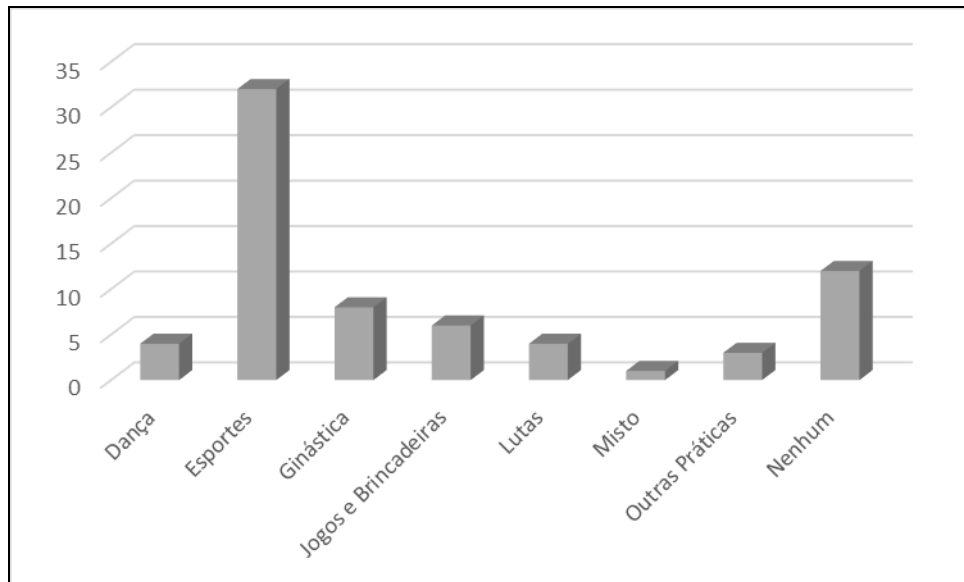
FONTE: A autora (2018)

LEGENDA: Eixo 1 – Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física; Eixo 2 – Formação e Formação Continuada de Professores; Eixo 3 – Educação Física e Escola; Eixo 4 – Temas Transversais; Eixo 5 – Corpo e Educação Física

Podemos perceber que 57% dos artigos correspondem ao eixo 1 Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física, diferentemente do eixo 5 Corpo e Educação Física que possui apenas 4% da produção.

Referente a segunda categorização por práticas corporais da Educação Física presentes no eixo 1 Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física, sua distribuição pode ser observada no Gráfico 2 a seguir.

GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ARTIGOS POR PRÁTICAS CORPORAIS PRESENTES NO EIXO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)”



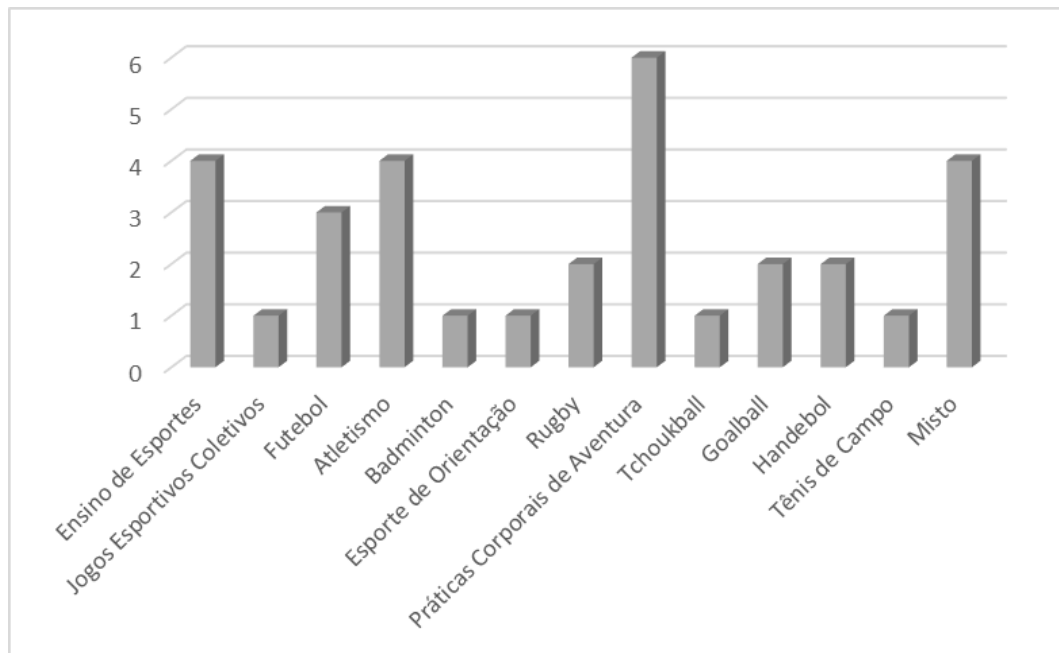
FONTE: A autora (2018)

Nessa segunda categorização os trabalhos ficaram dispostos da seguinte maneira: 32 artigos trataram do esporte ou de algum esporte em específico, 8 artigos abordaram a respeito da ginástica, 6 artigos falaram a respeito de jogos e brincadeiras, 4 artigos sobre lutas, 4 artigos relativo a dança, 1 artigos que discorrem sobre duas práticas diferentes, 3 artigos<sup>32</sup> que apresentam práticas que não são tradicionais da Educação Física, e 12 artigos que, apesar de expor a respeito de práticas pedagógicas, não desenvolvem sobre nenhuma prática corporal.

Relativo aos resultados da terceira etapa da pesquisa, a subcategorização por tipo de esportes realizado com os artigos que tratavam a respeito de algum esporte em específico, é possível ser constatado no Gráfico 3.

<sup>32</sup> Esses artigos apresentaram a respeito da caminhada nórdica, hatha-yoga e pesca amadora.

GRÁFICO 3 – NÚMERO DE ARTIGOS POR TIPO DE ESPORTE DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)”



FONTE: A autora (2018)

Nessa terceira etapa da pesquisa, os 32 trabalhos acerca do esporte contaram com as seguintes quantidades e denominações: ensino de esportes<sup>33</sup> com 4 artigos, jogos esportivos coletivos com 1 artigo, futebol com 3 artigos, atletismo com 4 artigos, badminton com 1 artigo, esporte de orientação com 1 artigo, rugby com 2 artigos, práticas corporais de aventura<sup>34</sup> com 6 artigos, tchoukball com 1 artigo, Goalball com 2 artigos, handebol com 2 artigos, tênis de campo com 1 artigo, e 4 artigos<sup>35</sup> que abordaram duas modalidades esportivas diferentes (sendo agrupado na unidade Misto). Sendo a unidade práticas corporais de aventura contando com o maior número de artigos.

<sup>33</sup> Esses artigos problematizaram o esporte como um todo, não especificando uma modalidade esportiva.

<sup>34</sup> O termo práticas corporais de aventura (urbanas e na natureza) foi um termo extraído da Base Nacional Comum Curricular que corresponde as práticas “cujo aspecto central e diferenciados em relação às anteriores é que a vertigem e o risco controlado são determinantes em sua organização. Suas expressões e formas de experimentação corporal estão centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente. (BRASIL, 2016, p. 106 apud INÁCIO et al., 2016, p. 170).

<sup>35</sup> Os artigos trataram a respeito do basquetebol e voleibol, lutas e surfe, esgrima e futebol, jogos e esportes.



A escolha dos textos para a leitura na íntegra se deu a partir do potencial em proporcionar o conhecimento a respeito das concepções de consciência corporal presentes nos artigos dos Cadernos de Formação RBCE. Os trabalhos lidos foram organizados em ordem cronológica e podem ser observados no Quadro 3.

QUADRO 3 – ARTIGO PARA LEITURA NA ÍNTEGRA DA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)”

Ano	Título	Autor(es)
2013	Cuerpo e imagem em la classe de educación física	Karen Lorena Gil Eusse Juan Álvaro M. Gutiérrez
2013	Educación corporal	Ricardo Crisorio
2016	<i>A performance art</i> como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “filosofia, educação e corpo”	Jéssica V. da S. T. Nova Fabio Zoboli
2016	Esporte: encontro entre corpo, técnica e tecnologia	Alexandre F. Vaz

FONTE: A autora (2018)

Sendo assim, foram selecionados os trabalhos do eixo temático Corpo e Educação Física para a leitura dos textos na íntegra pelo fato de contribuírem no conhecimento das concepções de consciência corporal da Educação Física existentes nos Cadernos de Formação RBCE. Em virtude disso, um dos artigos desse eixo temático, intitulado **Cuerpo-niño. Uma lectura desde el psicoanálisis** da autora Ana M. F. Caraballo<sup>36</sup>, não foi selecionado por conta de não tratar das relações entre corpo e Educação Física, e sim, entre corpo e a psicanálise. Os trabalhos foram descritos e analisados na ordem conforme a disposição feita no Quadro 3.

<sup>36</sup> A autora possui Licenciatura em Psicologia e Linguística, Mestrado em Psicologia e Educação e Doutorado em Filosofia.

#### 4 CONSCIÊNCIA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DELIMITAÇÃO POSSÍVEL?

Como o objetivo central da presente pesquisa foi conhecer a respeito das concepções de consciência corporal apresentados no Cadernos de Formação RBCE, este capítulo ficou reservado para descrever e analisar os trabalhos selecionados que constituem o eixo 5 Corpo e Educação Física.

O artigo intitulado **Cuerpo e imagen en la classe de educación física** de Karen Lerena Gil Eusse e Juan Ávaro Montoya Gutiérrez (2013), tem por objetivo discutir sobre as diversas concepções de corpo que emergem das práticas discursivas e suas formas de apresentação, cujo principal componente seria a respeito da construção do corpo e da imagem, problematizando o corpo útil, corpo máquina, corpo biológico e o corpo do desejo, constituintes de uma mesma realidade socioinstitucional.

Como foco central deste estudo é a relação do corpo com a imagem corporal e suas implicações na/para a educação, os autores iniciam com a delimitação do conceito de imagem corporal. Assim, foi pontuado que a imagem corporal não possui apenas uma relação exclusiva com a aparência física, mas uma correspondência entre os componentes cognitivo, atitudinal e emocional, estabelecendo uma conexão com o ambiente que o circunda, em conjunto com as experiências que dele provem e que se configuram no corpo. Portanto, a imagem não sendo apenas uma representação figurativa de um objeto na mente, não sendo somente visual, mas também

la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un “imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una “identificación imaginaria” (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos (ARFUCH, 2006, p. 75 apud EUSSE; GUTIÉRREZ, 2013, p. 86).

Com isso, embasando-se em Montoya (2011), se aprofundam afirmando que a construção da imagem corporal é fruto da subjetividade, sendo constantemente mobilizado na busca do eu, da descoberta do ser interior, da qualidade de cuidar de si mesmo, das técnicas e tecnologias que permitem a autoconstrução. Sendo a subjetividade a “aprehensión de la materialidad, con una sujetación de la objetividad que es representación, y tal representación no es más que una presencialidad de los

otros que se hace cuerpo en el sujeto que la subjetiva” (MONTROYA, 2011, p. 275 apud EUSSE; GUTIÉRREZ, 2013, p. 87).

Posteriormente, partem para as relações entre corpo e imagem corporal, identificando, no interior da polissemia cultural, política, social e relacional, que há duas maneiras de interpretar o corpo. De um lado, o corpo objetificado, materializado e substancializado, e do outro, o corpo como uma realidade subjetiva, sensível, constitutivo e constituinte. Dessa forma, partem para pontuar as diversas concepções de corpo.

O **corpo útil**, que é a ideia do corpo como sendo um objeto possível de ser manipulável, da evidência de que a sociedade funciona pela lógica da demanda e oferta. Que parte da premissa da educação para o trabalho, um projeto que interfere na formação do corpo e nas suas maneiras de subjetivação, se utilizando das normalizações das práticas e dos modos de disciplinar. Um corpo que está em função dos interesses previamente estabelecidos pela sociedade, e que se torna cada vez menos nosso, em que “se puede pensar en que el artículo “el”, seguido del sustantivo “cuerpo”, no hace más que poner el cuerpo siempre lejano de sí, someterlo a la relación instrumental que lo relega a su condición de objeto de trabajo” (EUSSE; GUTIÉRREZ, 2013, p. 88).

Já num contexto de escolarização, o que interessa, em termos de corpo, para a maioria das institucionalizações seria o corpo dividido, o **corpo dualista**. Podemos perceber isso na relação com o tempo e espaço, com a distribuição horária e separação dos ambientes, com as subdivisões das áreas do conhecimento, reverberando essa forma de olhar o mundo no corpo. Um corpo dividido em alma e espírito, matéria e essência, e que as instituições dispõem de práticas que permitem essa forma de perceber o corpo.

A visão do **corpo biológico** possui suas raízes na modernidade e no pensamento mecanicista, “su relato cubierto de racionalidad, acompasado con las formas investigativas de su experimentación de concretos resultados, generan cierta seguridad en torno a lo que se está hablando” (EUSSE; GUTIÉRREZ, 2013, p. 89). O **corpo máquina**, sendo comparada com o funcionamento de engrenagens, com funções e características específicas que trabalham umas com as outras de maneira harmônica, “son el correlato perfecto para una sociedad igualmente sistémica y maquina ávida de tal cuerpo” (EUSSE; GUTIÉRREZ, 2013, p. 89). Por fim, o **corpo do desejo** formatada pelas diferentes instituições como a religião, a família, a

escola, o estado, mas que por sua vez, tais instituições são moduladas pelas condutas moralmente aceitas pela sociedade, em que as manifestações mais primitivas e animais são reprimidas e constrangidas.

Depois de pontuado essas questões, os autores afirmam que não é de se admirar que a Educação Física, inserida em um contexto social como a nossa, promova e reforce uma imagem corporal que se adeque as necessidades da lógica do mercado, por meio do esporte, das atividades físicas, dos discursos sobre a saúde, dos padrões de beleza, da oferta de produtos. Ou seja, a imagem corporal sendo mediada pela significação e simbolização das tendências da época, intimamente associada a cultura consumista de um sistema produtivo. Assim, apensar da contextualização já realizada, se lança uma pergunta: o que a Educação Física faz na formação e conformação do corpo?

O artigo **Educación Corporal** de Ricardo Crisorio (2013), tem como objetivo propor a alteração do nome Educação Física pela Educação Corporal, procurando as razões para isso, começando com a exclusão como seu objeto, o corpo natural. Discute também a ideia de sujeito que se apresenta como uma unidade em si, se referindo ao corpo como um todo, ao corpo inteiro. Para tal, retoma a etimologia da palavra sujeito (do latim *subjectum*) e leva ao grego *hypokeimenon*, para a partir dessas considerações, mostrar como pode modificar o modo de pensar as relações entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, educador e educando, e assim por diante.

Crisorio (2013) inicia esclarecendo que a primeira utilização da expressão **Educação Corporal**, na Argentina, foi na proposta de mudança do termo Educação Física nas carreiras de professores e da licenciatura da Universidade Nacional de La Plata no ano de 1997, no entanto, essa alteração foi rejeitada não pelo significado, mas por razões de oportunidade. Já a segunda utilização do termo Educação Corporal foi na apresentação do mestrado, aprovado pelo conselho acadêmico, que começou a funcionar em 2001 e que vigora até hoje com o mesmo nome. Assim, por observar os argumentos utilizados para a alteração do nome em ambos os casos, percebeu-se que seria necessário procurar a respeito das primeiras formulações do termo Educação Corporal, também pelo fato da expressão ter sido usada com vários significados.

Primeiro, o discurso que sustenta e constitui a Educação Corporal não pertence aos mesmos princípios e métodos da Educação Física, com isso, retira-se

como um dos objetos primordiais a se conhecer e investigar o **corpo natural**. Esse corpo como sendo pertencente a natureza, um corpo que já nos é dado, um corpo primário, fundamental e constante, que tem um modo de ser, conhecido como eficaz e que naturalmente é. A Educação Corporal não nega o conhecimento da fisiologia, entretanto, entende que a compreensão de corpo na fisiologia é uma construção particular de uma certa disciplina, produzida com as ferramentas gerais da ciência moderna. Posto isso, a Educação Corporal recusa o legado de corpo deixado pelo século XIX para a Educação Física. Essa herança que é deixada pelo adjetivo físico, sendo uma contradição, já que a educação já se ocupa na transmissão de uma cultura e natureza, mas, muito provável que ocorra isso por conta da oposição entre natureza e cultura.

Se formos na raiz da palavra natural, ela vem do latim *natura*, que é um grande equivalente da palavra grega *physis*, correspondendo ao verbo *phyó* do infinitivo *phyein*, que significa crescer, formar, produzir e engendrar.

De aquí que *physis* sea traducido por naturaleza, es decir, lo que surge, lo que nace, lo que es engendrado, e implique cierta cualidad *innata* o propiedad que pertenece a la cosa de que se trata y que hace que esa cosa sea lo que es en virtud de un principio propio suyo (CRISORIO, 2013, p. 11).

Apesar de tais afirmações, a Educação Corporal não perde de vista o corpo biológico, mas o biológico da origem grega (*bíos*) que se refere a vida política, pública, um exercício realizado no âmbito da *polis*. Isto é, não se limita a certas possibilidades fisiológicas e anatômicas da sua configuração biológica como um substrato prévio, o homem como um produto do seu corpo. Ao invés disso, percebe que a humanidade sempre soube e criou formas de fazer uso do corpo por meio de técnicas e ações. Assim, se o objetivo principal não é investigar e conhecer apenas o corpo natural, considerando o ser humano não sendo mais da ordem natural, então, o adjetivo físico não possui mais significado em seu nome.

Para a Educação Corporal o corpo e o ser humano são constituídos por uma ordem simbólica, deste modo, o corpo dito pela educação corporal não é o mesmo da Educação Física, pois o corpo da Educação Corporal não é físico nem biológico.

Todo esto no significa que la Educación Corporal desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto. (CRISORIO, 2013, p. 12).

Por isso o corpo para a Educação Corporal é cultural, além de ter uma história a ser investigada, não com o propósito de saber o que ou como tem sido, e mais do que desenvolver um novo conceito de corpo, elaborar um conceito de um novo corpo. A Educação Corporal considera o sujeito como o produto de uma articulação significativa, referindo-se a etimologia latina *subjectum*, sendo traduzido para o grego como *hypokeimenon* que significa o que está na base/o que está por baixo. Aqui não identifica o sujeito como indivíduo, como uma unidade em si, mas como um produto sujeito do discurso, que não é separado do outro e não se refere a um dentro do corpo, e sim, articulado a um corpo.

Consequentemente, pensar um sujeito que é constituído por uma ordem simbólica nos leva a avaliar, também, de outro modo o problema da educação. Por exemplo, referente a prática, ela é constituída como um conjunto de conexões de um ponto teórico para outro, já a teoria como uma junção de uma prática com outra. Em outras palavras, entre teoria e prática não há relação de aplicação ou consequência, existindo apenas a ação da teoria e prática. Logo, a teoria não expressa ou traduz uma prática, por isso, a Educação Corporal não adquire teorias construídas por outros campos para possuir delas um suporte, ao invés disso utiliza-as como ferramentas para pensar e explicar.

Quanto ao ensino e aprendizagem, a Educação Corporal não os percebe como uma relação que há correspondência, pelo fato de nem tudo que é ensinado ser aprendido, ou tudo que é aprendido possível de ser ensinado. É visto, então, que o conteúdo é universal, por permanecer significativo para a sociedade, porém, o sujeito é particular, pois esses conteúdos são adaptados a cada um (nunca totalmente) por intermédio do diálogo particular entre o professor e o aluno, na relação. Já a aprendizagem, de um pensamento ou uma ação, é definida pela implicação/submissão do sujeito às demandas que resultam de um conhecimento, mais do que por sua criação.

O artigo **A performance art como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “filosofia, educação e corpo”** de Jéssica Vitorino da Silva Nova e Fabio Zoboli (2016), apresenta um relato de experiência desenvolvida em uma disciplina<sup>37</sup> com estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, que teve como objetivo pensar os conteúdos

---

<sup>37</sup> A disciplina é chamada de **Filosofia, Educação e Corpo**, é de caráter obrigatório no curso de Licenciatura em Educação Física, possuindo carga horária de 60 horas.

abordados por meio da **arte sentida no próprio corpo**. Desse modo, a *performance art* serviu como um instrumento aos alunos como uma forma de proposição prática de significação dos conteúdos, para tornar o corpo perceptível e possibilitar a significação por meio dele. Os autores iniciam falando a respeito da *performance art* por conta dessa linguagem artística propor e defender uma visão de corpo.

A *performance art* é uma corrente artística que só se consolidou como prática artística na década de 1970, que veio com o intuito de questionar e romper com as artes mais tradicionais, e em contrapartida, propor ações performáticas primitivas. Essa modalidade artística também pode ser entendida como uma fusão de gêneros dos movimentos da vanguarda, com a busca de romper as artes vigentes, com a tentativa de extinguir a hierarquia entre a arte e a não-arte, entre as belas artes e outras manifestações artísticas. À vista disso, a *performance art* apresenta a desfetichização do corpo com o intuito de romper com os padrões de beleza. Assim, **o corpo** não está mais em função da modalidade artística, mas ele passa ser **o centro da proposição artística**, fazendo com que gerasse outras formulações conceituais.

[...] utilizar o corpo como matéria-prima, não se reduz somente à exploração de suas capacidades, incorporando também outros aspectos, tanto individuais quanto sociais, vinculados com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte (GLUSBERG, 1987, p. 43 apud NOVA; ZOBOLI, 2016, p. 23).

Já referente a *performance art* como propedêutica, ela parte de certas prerrogativas como o reconhecimento da interdisciplinaridade dos campos artísticos, a valorização do aspecto processual (o foco estando na construção da obra), a coparticipação dos indivíduos envolvidos, a tomada do sujeito crítico-reflexivo, e o estabelecimento do corpo como peça fundamental da aproximação entre vida e arte. O corpo estando a frente das relações problemáticas, a mente não se torna mais a única forma legítima de construção de conhecimento.

A relação entre *performance art* e propedêutica propõe reger as experiências no campo da formação, como sendo um processo de produção de sentido construído no/por intermédio do corpo pela **experiência**, no nível das **sensações**. Aqui, o corpo “é um espaço onde se ancoram os sentidos em realização constante de significações necessárias a vida” (NOVA; ZABOLI, 2016, p. 24), ou seja, um corpo que acolhe códigos, signos, que nele se colam, mas que não deixam de ser

maleáveis, sendo possível ganhar e compor sentidos. Em contrapartida, o aprender está associada a **percepção**, que seria a organização e interpretação de símbolos. Por isso o conhecimento ocorre no corpo do indivíduo, o lugar do conhecimento é **no** corpo.

Por intermédio dessa proposta, a *performance art* foi vista como uma forma prática de vivenciar com o corpo os conceitos propostos, possibilitando diferenciar as maneiras de perceber o corpo, compreender os padrões e favorecer a consciência do próprio corpo nos processos de atuação artística. Sendo assim, o corpo na *performance art* é um discurso passível de ser semiotizado, interpretado, significado, pelo fato do artista/performer se apoderar dos códigos, dominando-os e articulando-os

a fim de representar algo que se quer dizer. O performer é um ativo manipulador de códigos, confere a possibilidade de ressignificações (agregação de novos significados) submetendo seu discurso em oposição aos dogmas interpostos. Embora este parta das linguagens tradicionais ela trabalha para colocá-las em conflito. [...] O performer é, simultaneamente, agente e ator de sua performance, é ativo e manipulador de códigos. (NOVA; ZOBOLI, 2016, p. 27-28).

Partindo da perspectiva propedêutica da *performance art* enquanto estratégia metodológica, ela pode proporcionar uma experiência concreta sob a vivência artística, viabilizando a percepção das diferentes formas de conceber o corpo para sobrepor os padrões, a racionalidade científica e a consciência do próprio corpo.

O artigo **Esporte: encontro entre corpo, técnica e tecnologia** de Alexandre Fernandez Vaz (2016), expõe reflexões sobre a relação entre corpo, técnica e tecnologia e suas implicações no esporte e o que ele expressa na sociedade contemporânea.

Como o tema a respeito da técnica é bastante controverso na Educação Física Escolar, Alexandre Vaz (2016) inicia seu trabalho esclarecendo que há uma distinção quando a técnica ela é um fim em si mesma e quando está vinculada como um meio para se atingir um fim, sendo a primeira relacionada com a disciplina excessiva e a opressões ao corpo, e a segunda enxergando-a como parte da condição humana, pelo simples fato de que sem ela não poderíamos nos relacionar com o mundo. Isto é, exige-se um conjunto de ações técnicas para operar máquinas,



manusear um martelo ou praticar um esporte, possibilitando também maneiras de operar o corpo, sendo considerado o primeiro instrumento técnico.

Apesar do corpo não ser apenas instrumento, é fato que as técnicas elaboradas no confronto com as dificuldades foi um meio de sobrevivência. Por isso o corpo não é só natural, mas, produção da cultura que a constitui, ficando até difícil afirmar o que seria natural ou artificial no corpo.

Contudo, na modernidade surge uma outra relação, que no caso seria entre **corpo e tecnológica**, uma maneira de organização das técnicas de um período, embasado no espírito em que a razão é critério de avaliação e reflexão, a ciência como discurso privilegiado e a relativa secularização. Conseqüentemente, o corpo acaba sendo comparado com os **funcionamentos das máquinas**, ou seja, um mecanismo possível de ser entendido, potencializado e controlado, e é justamente nesse contexto que nasce o esporte. Pelo esporte comportar a características de uma prática social advindos da Revolução Industrial, a competição e a maximização do desempenho acabaram ficando em primeiro lugar.

Apesar do corpo não ser uma máquina, no esporte ele é assim visto, “já que de outra forma talvez não fosse possível treina-lo, prepara-lo para o melhor rendimento” (VAZ, 2016, p. 91), e para esse fim, várias disciplinas vão constituindo e construindo sentido à prática esportiva. Além disso, como o esporte dramatiza a guerra, utiliza-se de métodos de preparação e informações a respeito dos limites corporais.

Tendo esses pressupostos como base, o corpo irá ser submetido a constante estresse para poder alcançar um alto rendimento, significando que o corpo sob permanente desconforto, buscará durante os momentos de descanso as adaptações morfofisiológicas. Se utiliza dessas estratégias porque no esporte de alto rendimento não há limites, o objetivo central é sempre a quebra de recordes. Não por acaso que o atleta tem que aprender a conviver com a dor e o desconforto, naturalizando-a e até desejando-a.

Se pararmos para analisar, o esporte esteve sempre associado a tecnologia, desde maiôs de natação e o piso nas pistas de atletismo, até os suplementos que vem com o intuito de auxiliar na recuperação. Assim, Vaz (2016) alega que a tecnologia no esporte comportou dois momentos: um primeiro em que a tecnologia **se incorpora** ao atleta, o que produz a pessoa como atleta; e um segundo em que a tecnologia **cerca o corpo** e os movimentos, como os implementos que aumentam a

eficiência. Sendo o primeiro cabendo a discussão referente aos limites corporais, e o segundo argumentar a respeito da legitimação de um ou outro implemento.

Por fim, o autor conclui que a tecnologia está entre a fronteira do natural e do artificial, no entanto, limite esse que nunca existiu, a não ser na forma de discurso. Ainda indaga sobre quanto tempo o corpo suportará a destruição promovida pelo esporte por um propósito de progresso e rendimento ilimitado, que para responde-la, é necessária uma fundamentação em aportes ético-políticos que vise a autonomia do indivíduo combinando com os interesses coletivos de emancipação, e não a redução da vida em prol da dominação da tecnologia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresento as considerações finais e conclusões do estudo elaborado em virtude dos resultados obtidos e da análise dos dados da pesquisa. Os resultados me permitiram verificar que temáticas foram mais frequentes por intermédio de dados estatísticos. Já a análise e interpretação dos dados me possibilitou conhecer as concepções acerca do conceito consciência corporal presente nos artigos dos Cadernos de Formação RBCE, e se de fato se fazia presente.

Pôde-se constatar que o maior número de artigos dos Cadernos de Formação RBCE estão concentrados sob o eixo 1 Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Educação Física, em que, dos 122 artigos produzidos de 2009 a 2017, 70 artigos correspondem a esse eixo, ou seja, nota-se que há uma grande preocupação quanto aos aspectos pedagógicos e de ensino-aprendizagem. Desses 70 artigos, apenas 12 deles não desenvolvem a respeito de nenhuma prática corporal da Educação Física. Já os trabalhos que tratam sobre alguma prática corporal, que se somam 58 trabalhos no total, 32 artigos trataram do esporte ou de algum esporte em específico, havendo uma grande produção quanto a esse tópico. O que foi de se surpreender foi que a maior produção não foi sobre os esportes coletivos, mas, a respeito das práticas corporais de aventura, verificando um esforço em investir em práticas menos tradicionais e hegemônicas da Educação Física.

Quanto os trabalhos que poderiam tratar da consciência corporal, podemos observar no Quadro 4 os artigos com as respectivas concepções e/ou problematizações a respeito do corpo e se foi abordado e aprofundado sobre a consciência corporal.

QUADRO 4 – SÍNTESE DOS ARTIGOS ANALISADOS NA PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)”

Título e autor(es)	Concepções de corpo abordado	Menciona e aprofunda a respeito da consciência corporal?
“Cuerpo e imagem em la classe de educación física”  Karen L. G. Eusse Juan A. M. Gutiérrez	Problematiza o corpo útil, corpo dualista, corpo biológico, corpo máquina e corpo do desejo, para então delimitar sobre a imagem corporal.	Não
“Educación Corporal”  Ricardo Crisorio	Discute a respeito do corpo físico, natural e biológico, em contraposição ao corpo político, simbólico e cultural.	Não
“A <i>performance art</i> como propedêutica da experiência no contexto da disciplina ‘filosofia, educação e corpo’”  Jéssica V. S. Nova Fabio Zaboli	Apresenta o corpo como lugar de experiência, sentido, significação e conhecimento por meio da <i>performance art</i> como propedêutica.	Sim. Entretanto, apenas menciona como consciência do próprio corpo, não aprofundando a respeito.
“Esporte: encontro entre corpo, técnica e tecnologia”  Alexandre F. Vaz	Parte da concepção do corpo como máquina para pontuar suas implicações na técnica, tecnologia e esporte.	Não

FONTE: A autora (2018)

Podemos ver então que o único trabalho que menciona alguma coisa a respeito sobre a consciência corporal é o artigo **A *performance art* como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “filosofia, educação e corpo”**, todavia, faz referência como **consciência do próprio corpo**, além de não aprofundar a discussão.

Assim, pôde-se descobrir, a partir dos Cadernos de Formação RBCE, que pouco se pesquisa e produz a respeito do corpo (suas implicações políticas, simbólicas, semióticos, como lugar de experiência, sensação e significação),

responsável por apenas 4% da produção, sem contar o fato de não ter sido produzido nada acerca da consciência corporal. Sendo as maiores preocupações da produção ser referente as práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem de determinadas práticas corporais da Educação Física.

Referente aos encadeamentos prático-pedagógicos dos artigos descritos que desenvolvem um estudo sobre o corpo, permanecem mais no campo teórico e acreditam, explícita ou implicitamente, na modificação da percepção do próprio corpo apenas pela via da reflexão e ponderamento. Somente o artigo **A performance art como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “filosofia, educação e corpo”** que consegue apresentar estratégias de ação que vão além da reflexão, por intermédio da performance e da composição de movimentos, como possibilidade de mudança da concepção de corpo vigente, problematizando os padrões de corpo e beleza, uma vez que se experiencia corporalmente os conceitos, indo além da vivência intelectual.

Apesar disso, não significa que apenas por meio dessas estratégias que se concretizará um trabalho para a consciência corporal, pelo fato da importância da mobilização e sensibilização de certas estruturas corporais (principalmente a pele), e também da relevância em levar o aluno a se mover, dando a atenção ao movimento produzido, com o foco no próprio processo de aprendizagem. Além do mais, quanto à apropriação e aprendizagem de movimentos e a melhora da técnica, não é só uma questão de repetição e demonstração da boa execução, devido a necessidade do reconhecimento dos próprios limites e potencialidades corporais, consciência do que se está realizando e desenvolver a capacidade de encontrar as próprias soluções na execução do movimento. Não se tornando refém do olhar do outro, do espelho ou de qualquer outra forma de análise do movimento vindo de terceiros, uma vez que isso só mostra o quanto o aluno não sente o próprio corpo e/ou é ignorante quanto ao seu corpo e(m) movimento. (BOLSANELLO, 2005, 2016).

Tendo já cursado a maior parte das disciplinas da graduação em Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a meu ver, os vários métodos adotados (quanto as experiências na dimensão prática que o curso de formação de professores de Educação Física vem adotando) ainda possuem raízes com o passado que tanto foi criticado. Apesar de não estar mais atrelado a certos contextos e justificativas, a Educação Física ainda não conseguiu ampliar de forma significativa à uma perspectiva que oportunize o graduando à

consciência corporal, a sofisticação e aprofundamento dos saberes da prática, o incentivo da figura do professor como mediador, isto é, as práticas como momentos de experimentação e pesquisa de movimento.

Além disso, seria importante oportunizar a aprender a **pensar com o corpo**, ou melhor, exercitar a construção das aulas com o próprio corpo a partir das próprias experiências, “E como fazer isso senão através do próprio movimento?” (STRAZZACAPPA, 2001a, p. 76). Pois, tanto os alunos quanto os professores

“[...] têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como se organiza numa prática coerente”. (NÓVOA, 2007, p. 14 apud BESSA et al., 2017).

No entanto, para isso é necessário ir além das discussões sobre corpo, como se fosse algo à parte de nós mesmos. Uma vez que “Ao mexer com o corpo, ao criar, ao se expressar, estes professores estavam adquirindo informações, sensações que seguramente iriam, mais tarde, nutrir e enriquecer suas análises e discussões teóricas.” (STRAZZACAPPA, 2001a, p. 76). Assim, uma formação com o enfoque na experiência, ao realizar as descobertas no próprio corpo, pode-se também compreender melhor o que se passa nos corpos dos outros.

Por isso proponho a **mestiçagem** (BOLSANELLO, 2010b; VANZUITA, 2016) no qual a Educação Somática vem como complemento para a Educação Física, mas, a Educação Somática também não escapa desse movimento, se inspirando e se reformulando mediante a Educação Física, elaborando “por meio de estratégias didático-pedagógicas, novas tendências de aprender/ensinar” (VANZUITA, 2016, p. 81). Dessa forma, a Educação Física pode se orientar não apenas dos princípios e dos eixos que sustentam a ação pedagógica da Educação Somática, mas também meios que são utilizados para levar o aluno a sentir, perceber e intencionar o corpo e(m) movimento.

Sem contar que se faz necessário uma maior produção a respeito da consciência corporal, sob a luz da Educação Somática, para uma maior divulgação sobre o tema, como uma das maneiras de não sermos reféns dos manuais ou das aulas sem intencionalidade, para que o professor não seja somente “agente do ensino e o aluno agente passivo da aprendizagem” (VANZUITA, 2016, p. 73).

Posto isto, como consequência desta pesquisa, podem ser desenvolvidos futuros estudos a respeito: do corpo enquanto experiência tendo como ponto primordial a percepção; da importância do toque, da experiência tátil, ou seja, um maior aprofundamento sobre essa temática mostrando sua importância para o desenvolvimento da consciência corporal; e da construção de novas estratégias didático-pedagógicas e noções de aprendizagem que tenha como base a valorização do repertório corporal do aluno e seus aspectos culturais. Tais assuntos a serem elaborados posteriormente vêm com o intuito de um maior aprofundamento em aspectos pouco estudados e explorados na área da Educação Física, de outra maneira, seria propor outros enfoques investigativos para contribuir na produção de conhecimento da área.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, N. S. B. **A dança na escola: um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016**. 2018. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56112>>. Acesso em: Jul. 2018.

BESSA, S.; CASTRO, E.; GONÇALVES, J. Percepções de estudantes de pedagogia sobre a aplicação da metodologia da problematização. In: EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos – Educere – XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 23800-23810.

BOAL, A. Quando nasce um bebê: o pensamento sensível e o pensamento simbólico no Teatro do Oprimido. **Sala Preta**, USP, v. 6, p. 189-195, 2006.

BOLSANELLO, D. P. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz: Revista de Educação Física – UNESP**, Rio Claro, v.11, n.2, p. 99-106, Mai./Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Afinal, o que é educação somática? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 18-31.

\_\_\_\_\_. A língua do movimento. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 402-416.

\_\_\_\_\_. A Educação Somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Revista Motrivivência**, ano XXIII, n. 36, p. 306-322, Jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A Educação Somática e o Contemporâneo Profissional da Dança. **DaPesquisa**, Florianópolis, UDESC, n.9, p. 1-17, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Somática: ecologia do movimento humano**. Curitiba: Juruá, 2016.

BOIS, D. Prefácio. In: BOLSANELLO, D. P. (Org.). **Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 10-12.

BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R. das; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 03 Jun. 2018.

BORTOLO, M. T. Eutonia: a busca da flexibilidade tônica. In: BOLSANELLO, D. P. (Org.). **Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 85-94.



BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, ano VI, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRANDL, C. E. H. A consciência corporal na perspectiva da Educação Física. **Caderno de Educação Física**, v. 1, n. 2, p. 51-66, Jun. 2000.

CORRÊA, M. R. D. et al. A produção do conhecimento em Educação Física e suas subáreas: um panorama a partir de periódicos nacionais da área. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 22, n. 3, p. 261-269, 2017.

COSTA, E. M. B. **O corpo feminino no encontro com a antiginástica**. 1999. 217 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1999.

CRISORIO, R. Educación corporal. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 2, p. 9-19, Set. 2013.

CURITIBA. **Plano Curricular Versão Final – Educação Física**. Curitiba: SME, 2016.

DAOLIO, J. A “cultura” em Go Tani. In: \_\_\_\_\_. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. cap. 1, p. 13-22.

EUSSE, K. L. G.; GUTIÉRREZ, J. A. M. Cuerpo e imagem em la classe de educación física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 1, p. 83-93, Maio 2013.

FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos de formação GIPE-CIT**, Salvador, UFBA, n. 2, cap. 3, p. 40-55, Fev. 1999.

GARANHANI, M. et al. Análise das concepções de educação infantil na produção científica dos programas de pós-graduação em educação física do Brasil – período 1979 a 2004. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – AnpedSul**. Itajaí: UNIVALI, 2008.

INÁCIO, H. L. de D. et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, Set. 2016.

KUSSLER, L. M. Técnica, tecnologia e tecnociência: da filosofia antiga à filosofia contemporânea. **Revista Kínesis**, v. 7, n. 15, p. 187-202, Dez. 2015.

MAFFEI, W. S.; VERARDI, C. E. L.; FILHO, D. M. P. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 146-163, Dez. 2016.

MARQUES, M. G. Consciência corporal: o que é? **Revista Ensaio Geral**, Belém, v.1, n.1, Jan./Jun. 2009.

MAUSS, M. **Les techniques du corps in Sociologie et Anthropologie**, PUF, Paris, 1950.

MEDEIROS, L. Metodologia da problematização na formação de professores: um estado da arte. In: EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos – Educere – XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 18881-18891.

MELO, J. P. Consciência, consciência corporal e educação física. **Revista Tempos e espaços em educação**, UFS, v. 7, n. 13, p. 69-86, Maio/Ago. 2014.

MONTANGU, A. **Tocar: o significado humano da pele**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Summus, 1988.

NANNI, Dionísia. O ensino da dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando. **Fitness & Performance Journal**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 45-57, jan./fev. 2005.

NEU, A. F.; TERRAZZAN, E. A. As produções acadêmicas sobre atuação de professores de Educação Física veiculadas em periódicos nacionais. In: EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos – Educere – XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 16459-16472.

NOVA, J. V. da S. T.; ZOBOLI, F. A *performance art* como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “filosofia, educação e corpo”. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 2, p. 21-30, Set. 2016.

OLIVEIRA, P. **Análise biomecânica do salto em altura**. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Licenciatura em Biomecânica, Unidade Curricular de Projeto Biomecânico, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Leiria, Portugal, 2011. Disponível em: <[www.juventudevidigalense.pt/pdf/artigos/2011/Analise%20Biomecânica%20do%20Salto%20em%20Altura.pdf](http://www.juventudevidigalense.pt/pdf/artigos/2011/Analise%20Biomecânica%20do%20Salto%20em%20Altura.pdf)>. Acesso em: Jun. 2018.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Paraná: SEE/DEB, 2008.

PEREIRA, F. A. dos S. **Educação Física Escolar: um estudo crítico sobre o esporte**. 2007. 60 p. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Curso de Especialização em Esporte Escolar, Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1383590382-Monografia\\_Fabio\\_Alves\\_S.\\_Pereira.pdf](http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1383590382-Monografia_Fabio_Alves_S._Pereira.pdf)>. Acesso em: 03 Jun. 2018.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Revista Movimento**, v. 14, n. 2, p. 137-144, Mai./Ago. 2008.

SILVA, T. de Q.; ALMEIDA, D. F. Corpo, cultura e técnicas: uma perspectiva de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 197-211, Abr./Jun. 2014.

SILVA, M. L. P. Seria o pilates um método de Educação Somática? In: BOLSANELLO, D. P. (Org.). **Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 314-324.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, n. 53, p. 69-83, Abr. 2001.

\_\_\_\_\_. O corpo e suas representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. **Cadernos CERU**, v. 2, n. 12, p. 79-90, 2001.

\_\_\_\_\_. As técnicas de Educação Somática: de equívocos a reflexões. In: BOLSANELLO, D. P. (Org.). **Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 391-401.

TANI, Go. Comportamento motor e sua relação com a Educação Física. **Brazilian Journal of Motor Behavior**, v. 1, n. 1, p. 20-31, 2006.

UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R. N. Contribuições da Aprendizagem Motora: a prática na intervenção em Educação Física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.25-35, dez. 2011.

VAZ, A. F. Esporte: encontro entre corpo, técnica e tecnologia. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 2, p. 88-96, Set. 2016.

VAZ, A. F.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Editorial: Cadernos de Formação RBCE – Um novo projeto. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 7-8, Set. 2009.

VANZUITA, A. **Tensões identitárias de professores de educação física**. Curitiba: Appris, 2016.

VIEIRA, A. A escola postural sob a perspectiva da Educação Somática. In: BOLSANELLO, D. P. (Org.). **Em pleno corpo: Educação Somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 369-381.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUADRO GERAL DE DADOS DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO CADERNO DE FORMAÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2009-2017)

<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Vol.</b>	<b>N.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>
1	2009	1	1	Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I	Fernando Jaime Gonzáles Paulo Evaldo Fensterseifer
2	2009	1	1	Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude	Tarcísio Mauro Vago
3	2009	1	1	Dos lugares do esporte nas aulas de Educação Física: algumas possibilidades de intervenção pedagógica	Ana Cristina Richter
4	2009	1	1	Esporte, Educação Física e Educação Infantil: estabelecendo novos diálogos	Bruna Dias Nascimento Vivian C. P. Vasconcelos Michelle Carreirão Gonçalves
5	2009	1	1	Pressupostos orientadores para o ensino dos “futebóis” na Educação Física Escolar	Ricardo Rezer
6	2009	1	1	Handebol educacional e a organização do trabalho pedagógico	Luiza Lana Gonçalves Wânia Lucya Abelha Quéfren Weld Cardozo Nogueira
7	2009	1	1	A construção do saber ensinar caratê nas aulas de Educação Física: enfrentamentos e possibilidades na prática pedagógica da EMEF “Centro de Jacaraípe”, Serra-ES	Yuri Márcio e Silva Lopes Aline de Oliveira Vieira
8	2009	1	1	Esporte e cinema: relações e possibilidades pedagógicas	Victor Andrade de Melo
9	2010	1	2	Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II	Fernando Jaime Gonzáles Paulo Evaldo Fensterseifer
10	2010	1	2	A Educação Física no projeto da educação inclusiva	Gisele Carreirão Gonçalves
11	2010	1	2	Educação Física em classe hospitalar: práticas, propostas, desafios	Lisandra Invernizzi
12	2010	1	2	Possibilidades para o ensino-aprendizagem com tics na Educação Física Escolas: uma experiência com Blogs	Paula Bianchi Giovani De Lorenzi Pires

13	2010	1	2	Formação em Primeiros Socorros: estudo de intervenção no âmbito escolar	Fabício Boscolo Del Vecchio Anelita Helena Michelini Del Vecchio Beatriz Fachin Vieira Blanco Aguinaldo Gonçalves
14	2010	1	2	A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade	Silvana Vilodre Goellner
15	2010	1	2	Possibilidades integradoras do atletismo em aulas de Educação Física e a teoria crítica-emancipatória e didática comunicativa: fragmentos de uma experiência na escola	Carmen Lúcia da Silva Marques Matiele Bueno Leal Márcia Morschbacher
16	2010	1	2	Jogos, esportes: desafios para a Educação Física Escolar	Alexandre Fernandez Vaz
17	2011	2	1	Educação Física na Educação Infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática	Márcia Buss-Simão
18	2011	2	1	Líneas para pensar la educación Del cuerpo en la escuela desde la educación corporal: aportes para revisar la Educación Física	Liliana Rocha Agustín Lescano
19	2011	2	1	O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade?	Maria Inês Galvão Souza
20	2011	2	1	O atletismo como objeto de ensino da Educação Física Escolar: primeiras aproximações	Santiago Pich
21	2011	2	1	Tchouball: que esporte é esse?	Sérgio Settani Giglio
22	2011	2	1	Possibilidades das lutas como conteúdo da Educação Física Escolar: o confronto em uma abordagem pedagógica com alunos de 6ª série em um colégio estadual do município de Guarapuava-PR	Hamilton Carlos de Lima Junior Sergio Roberto Chaves Junior
23	2011	2	1	Educação Física e artes: trabalhando na Educação Infantil de maneira interdisciplinar	Walk Loureiro Antônio Fernandes da Cruz Junior Elizete Aparecida Silva
24	2011	2	1	Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe	Flávio Py Mariante Neto Marco Paulo Stigger
25	2011	2	2	O estágio na formação docente em Educação Física: problematização inicial	Ana Carla Dias Carvalho Maria do Carmo Morales Pinheiro Maristela Vicente de Paula

26	2011	2	2	Séries iniciais do ensino fundamental: a cultura corporal da ginástica no processo de desenvolvimento infantil	Maristela da Silva Souza Liliane Bueno Wulff
27	2011	2	2	Ginástica, circo e dança: um relato da Educação Física na Educação Infantil	Michelle Cristina Goulart
28	2011	2	2	Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética	Marco Antonio Coelho Bortoleto
29	2011	2	2	O ensino do esporte: relato de experiência com alunos do 5º ano	Liege Monique Filgueiras Silva Karenine de Oliveira Porpino
30	2011	2	2	Enseñanza de los deportes em lãs instituciones deportivas	Oswaldo Omar Ron
31	2011	2	2	Sociologia do esporte: temas e problemas	Hugo Rodolfo Lovisolo
32	2011	2	2	Carta a um jovem professor	Luiz Fernando Silva Bilibio José Geraldo Soares Damico
33	2012	3	1	Futebol: uma experiência com alunos do 9º ano em uma escola da rede estadual de Goiás	Néri Emílio Soares Júnior Ana Júlia Manezes Rocha Thainá de Souza Figueiredo
34	2012	3	1	As significações da participação ativa de alunos da 5ª série do ensino fundamental na construção e reconstrução de jogos nas aulas de Educação Física – um relato de experiência	Iara Patrícia Alves Leite Julieli Malini Vargas Beatriz dos Santos Garcez
35	2012	3	1	Bebês em movimento: estágio da Educação Física na Educação Infantil	Grace Kelly da Silva Thalita Tomázia de Alcântara Cintra Maria do Carmo Morales Pinheiro
36	2012	3	1	Decodificando o goalball para professores-técnicos de Educação Física Adaptada: fundamentos técnicos	Dailton Freitas do Nascimento Wagner Xavier de Camargo
37	2012	3	1	Educação Física nas escolas organizadas por ciclos de formação: socializando uma experiência	Márcia Buss-Simão
38	2012	3	1	A contribuição do subprojeto PIBID/EDF no processo de planejamento das aulas de Educação Física para os anos iniciais	Jaqueline Welter Renata Welter Rosalvo Luis Sawitzki

39	2012	3	1	Pedagogias das ruas: caminhar, correr e pedalar	Vera Lucia Gainssa Balinhas
40	2012	3	2	Itinerário de uma intervenção com crianças: um diálogo com/no cotidiano e a sociologia na infância	Victor José Machado de Oliveira David Gomes Martins
41	2012	3	2	Especificidades e diluições: um relato de experiência sobre a Educação Física, e a Educação Infantil e suas interfaces	Andre Delazari Tristão
42	2012	3	2	Conteúdos, linguagens e possibilidades: o relato de uma proposta da Educação Física na Educação Infantil	Adriana Maria Pereira Wendhausen
43	2012	3	2	Educação Física e poesia na escola: dialogando uma experiência pedagógica com o livro Menino do Mato, de Manoel de Barros	Cláudio Marques Mandarinó
44	2012	3	2	Formação continuada na escola: ampliação cultural do acervo de práticas corporais de professores de Educação Física	Alexandre Flores Anjos Elisa Barcelos Silva Ueberson Ribeiro Almeida
45	2012	3	2	Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a Educação Física Escolar	Hamilcar Silveira Dantas Junior
46	2012	3	2	Sequenciando fundamentos táticos do goalball para professores-técnicos de Educação Física Adaptada: os sistemas de defesa	Dailton Freitas do Nascimento Wagner Xavier de Camargo
47	2013	4	1	O ensino da capoeira nos anos iniciais na Educação Física Escolar	Amanda Mello Andrade de Araújo Luciana Pedrosa Marcassa Guilherme Moura Miranda Filmiano
48	2013	4	1	Ensinando práticas corporais de origem afrobrasileira e africana na Educação Física Escolar 1	Arestides Joaquim Macamo Naiade Schardosim de Azevedo
49	2013	4	1	Lutas e surfe na Educação Física Escolar	Vicente Piacentini Port Rafael Marques Prazeres Fábio Machado Pinto
50	2013	4	1	Aulas abertas às experiências de ensino de basquetebol e voleibol nos anos finais do ensino fundamental	Artur Gomes de Souza Débora Schneider Strassmann Cecília Sere
51	2013	4	1	O tênis de campo como possibilidade para as aulas de Educação Física Escolar	Geovane Krüger



52	2013	4	1	Possibilidades de ensino-aprendizagem no handebol: análise do sistema defensivo 3:3	Rafael Pombo Menezes
53	2013	4	1	Cuerpo e imagem en la classe de Educación Física	Karen Lorena Gil Eusse Juan Álvaro Montoya Gutiérrez
54	2013	4	1	Relato sobre o trabalho interdisciplinar com a orientação sexual na escola Irmã Sá em Parintins/AM a partir da atividade de extensão Universitária	Marcelo Rocha Radicchi
55	2013	4	2	Educación corporal	Ricardo Crisorio
56	2013	4	2	Em defesa da brincadeira de comer no contexto escolar	Thiago Perez Jorge
57	2013	4	2	Educação Física Escolar: desafios e compromissos de uma experiência crítica e democrática	Marilia Freire
58	2013	4	2	As escaladas nas aulas de Educação Física Escolar no ensino médio	Fabício Amaral de Souza Paula Cristina da Costa Silva
59	2013	4	2	Experienciando a ginástica rítmica na Educação Física Escolar	Paula Nunes Chaves Ana Luiza Silva Costa Allyson Carvalho De Araújo Antônio De Pádua Dos Santos
60	2013	4	2	No foco da Educação Física para a sustentabilidade: experiências da Educação Física no CMEI Professora Dilza Maria de Lima	Victor José Machado de Oliveira
61	2013	4	2	Balançando, remexendo: experiências pedagógicas em um grupo 1 (quatro meses a um ano) na Educação Física	Andréa Regina Fonseca Silveira
62	2014	5	1	Apontando possibilidades para o ensino de badminton na Educação Física Escolar	Rafael de Gois Tinôco Alison Pereira Batista Allyson Carvalho Araújo
63	2014	5	1	O rugby na Educação Física Escolar: relato de uma prática	Júlio Brugnara Mello Eraldo dos Santos Pinheiro
64	2014	5	1	Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública	Daniel Bocchini Daniel Teixeira Maldonado
65	2014	5	1	Possibilidades de transformação da ginástica rítmica em esporte-conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar	Patrícia Luiza Bremer Boaventura

66	2014	5	1	La enseñanza de una gimnasia...en los margenes, una burla a lo impuesto	Mariano Antonio Giraldes
67	2014	5	1	A Educação Física nos anos iniciais com professores unidocentes	Daiane Dalla Nora Rosalvo Luis Sawitzki
68	2014	5	1	As possibilidades de superação da Educação Física sem sentido: uma experiência na prática de ensino	Karine do Rocio Vieira dos Santos Simone Rechia Aline Tschoke Sergio Roberto Chaves Junior
69	2014	5	1	Problematizaciones en torno a la teoría de la Educación Física: la psicología y su influencia em los discursos de la Educación Física	Norma Beatriz Rodríguez Andrea Mirc
70	2014	5	2	Pesquisa em mídia-educação (física): desafios formativos	Augusto Cesar Rios Leiro Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro
71	2014	5	2	Apontando possibilidades pedagógicas na Educação Física a partir da mídia educação	Dandara Queiroga de Oliveira Sousa Rafael De Gois Tinôco, Joyce Mariana Alves Barros Alison Pereira Batista Allyson Carvalho de Araújo
72	2014	5	2	Que Educação Física você está criando? Conecte e compartilhe	Tatiana Passos Zylberberg Fabrício Leomar Lima Bezerra Klertianny Teixeira do Carmo Yarick Ivens da Silva Santos
73	2014	5	2	Linhas de fuga na Educação Física, um olhar fragmentado de os incompreendidos de François Truffaut	Marcio Romeu Ribas de Oliveira
74	2014	5	2	Educação para a saúde na Educação Física Escolar: uma questão pedagógica!	Victor José Machado de Oliveira Ivan Marcelo Gomes Valter Bracht
75	2014	5	2	Lutas na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio	Paula Nunes Chaves Ivana Lúcia da Silva Rosie Marie Nascimento de Medeiros
76	2014	5	2	A inserção da pesca amadora como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar	Jessica Aparecida Sibioni Glauco Nunes Souto Ramos

77	2015	6	1	Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil	Lígia Márcia Martins Ana Carolina Galvão Marsiglia
78	2015	6	1	Cuerpo-niño, una lectura desde el psicoanálisis	Ana María Fernández Caraballo
79	2015	6	1	O professor de Educação Física na Educação Infantil: estratégias de um projeto de formação de professores no PIBID/CAPES-UFPR	Marynelma Camargo Garanhani Lorena de Fatima Nadolny
80	2015	6	1	Tematizando a cultura corporal na Educação Infantil: uma experiência multiculturalmente orientada	Marília Menezes Nascimento Souza Marcos Garcia Neira
81	2015	6	1	Por uma Educação Física da Educação Infantil: u relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI	Maria Celeste Rocha
82	2015	6	1	Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na Educação Infantil	Renata Marques Rodrigues
83	2015	6	1	O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social	Denise Arenhart
84	2015	6	2	Uma entrevista com Manoel Jacinto Sarmento: infância, corpo e Educação Física	Ana Cristina Richter Jaison José Bassani Alexandre Fernandez Vaz
85	2015	6	2	Formação cultural e educação na infância: um relato de experiência sobre o tema da cultura africana e afro-brasileira	Bruno de Almeida Faria Elizete Ruschel
86	2015	6	2	“A Educação Física vai à praia”: relatos e reflexões de um projeto na Educação Infantil	André Delazari Tristão
87	2015	6	2	O esporte radical e suas possibilidades na Educação Infantil: o relato de experiência de uma unidade educacional	Priscila Custódio Martins Murilo Luiz Anselmo
88	2015	6	2	O atletismo nas aulas de Educação Física Infantil: relato de experiência no Estágio Supervisionado I	Giovana Rastelli Mariana Vieira Flores
89	2015	6	2	O clown como possibilidade de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil	Ricardo Augusto Rocha

90	2015	6	2	Esporte orientação: relato de experiência pedagógica no ensino médio	Dandara Queiroga de Oliveira Souza Allyson Carvalho Araújo Antônio de Pádua dos Santos Maria Aparecida Dias
91	2015	6	2	Considerações e sugestões para o ensino de lutas no ambiente escolar	Luiz Alcides Maduro
92	2016	7	1	Saberes e movimento – o diálogo entre Educação Física e Educação Infantil: reflexões a partir da prática pedagógica	Jaciara Oliveira Leite Dayse Alisson Camara Cauper Poliana Carvalho Martins
93	2016	7	1	Da queimada “intergaláctica” ao cabo de “três forças”: uma experiência pedagógica sobre os usos dos jogos como conteúdo de ensino da Educação Física	Victor José Machado de Oliveira Igor Câmara Luiz
94	2016	7	1	O ensino do futebol nas aulas de Educação Física no ensino fundamental I: relatando experiências e apontando possibilidades	Ewerton Leonardo Vieira Allyson Carvalho Araújo Antônio Pádua Santos
95	2016	7	1	Esporte de invasão na perspectiva de aulas abertas de ensino: um relato de experiência	Isabel Batista Freire Rosie Marie Nascimento de Medeiros
96	2016	7	1	Atividades expressivas inclusivas: um relato de experiência sobre o ensino da ginástica para todos no âmbito escolar	Marcos Gabriel Schuindt Acacio Rubens Venditti Junior
97	2016	7	1	Atividades de aventura na Licenciatura em Educação Física: um relato de experiência	Bruno Allan Teixeira da Silva Daniel Teixeira Maldonado Valdilene Aline Nogueira Vera Lucia Teixeira da Silva Sheila A. Pereira dos Santos Silva
98	2016	7	1	Jogos Olímpicos: pensar o Brasil e o nosso tempo	Alexandre Fernandez Vaz
99	2016	7	2	Poniendo rumbo a la vida de los escolares	Raquel Becerril González Nicolás Julio Bores Calle
100	2016	7	2	A performance Art como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “Filosofia, educação e corpo”	Jéssica Vitorino da Silva Terra Nova Fabio Zoboli
101	2016	7	2	A prática pedagógica e o currículo praticado pelos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES	Rosiléia Perini Valter Bracht

102	2016	7	2	Os impactos do PIBID na formação de professores de Educação Física para a educação de Jovens e Adultos	Rosa Malena de Araújo Carvalho Andrea Beatriz Machado
103	2016	7	2	O circo itinerante: compartilhando experiências de estágio de Educação Física na Educação Infantil	Lisandra Oliveira Silva Rafael Martinelli
104	2016	7	2	Just Dance como possibilidade na dança criativa em contexto escolar	Leandro Smouter Silvano da Silva Coutinho
105	2016	7	2	Despertando novos olhares: conhecendo Cândido Portinari através de uma proposta pedagógica integrada com o PIBID-Educação Física	Isadora Loch Sbeghen Viviane Dulius de Lima Lisiane Torres e Cardoso
106	2016	7	2	Esporte: encontro entre corpo, técnica e tecnologia	Alexandre Fernandez Vaz
107	2017	8	1	“Meu jogo, minhas regras”: desconstruindo a mercadorização do brincar de pega-varetas	Vitor de Castro Melo Marcos Garcia Neira
108	2017	8	1	Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de Educação Física	Moaldecir Freire Domingos Junior Gustavo Henrique Gonçalves e Silva Josilane dos Santos de Sales Camila Ursula Batista Carlos Luiz Arthur Nunes da Silva
109	2017	8	1	A estratégia do tutorial do ensinar-aprender esporte: relato de uma experiência com o atletismo	Fabio Zoboli Cristiano Mezzaroba
110	2017	8	1	Repensando o ensino dos jogos esportivos coletivos na escola	Felipe Canan Daniel Bernardes de Brito Vilson Dobrantz Ademilto Miola
111	2017	8	1	Muito além da prática pela prática: Educação Física como componente curricular na Educação Básica	Claudio Aparecido de Sousa Peterson Amaro da Silva Daniel Teixeira Maldonado
112	2017	8	1	Dança e bionérgica: uma ação interdisciplinar na formação de professores de Educação Física	Marcelo de Maio Nascimento Orlando Lionello Neto Laitano
113	2017	8	1	Educação Física Escolar e Hatha-Yoga: uma proposta de trabalho com vistas à educação postural	Lumiar Cardoso de Bakker Gomes

114	2017	8	1	Prácticas corporales urbanas y praxiología motriz, um experiencia pedadogica em taller	Jorge Ricardo Saraví
115	2017	8	2	Círculo de cultura e Educação Física Escolar: reflexões de um docente sobre a sua prática pedagógica	Claudio Aparecido de Sousa Peterson Amaro da Silva Daniel Teixeira Maldonado
116	2017	8	2	O ato de brincar e a abordagem crítico-superadora da Educação Física: um relato de experiência	Bruno Adriano Rodrigues Silva
117	2017	8	2	Saltando na escola: uma proposta de unidade didática de parkour nas aulas de Educação Física	Diego Luz Moura Ighor Amadeu Dias Henriques
118	2017	8	2	Sobre materiais alternativos para o ensino do atletismo	Sara Quenzer Matthiesen Flórence Rosana Faganello-Gemente Guy Ginciene Eduardo Vinícius Mota e Silva Tiago Pedicini Ferreira da Silva Valdete Duque Guimarães
119	2017	8	2	Perspectivas metodológicas de ensino da história dos esportes	Fábio Santana Nunes
120	2017	8	2	Metodologia e didática pedagógica aplicada ao ensino da caminhada nórdica e livre para pessoas com doença de Parkinson I	Diana Maria Cubillos Arcila Elren Passos Monteiro Natalia Andrea Gomeñuka Leonardo Alexandre Peyré-Tartaruga
121	2017	8	2	Perfil e motivações de praticantes de Ultimate Frisbee na Universidade de Brasília	Felipe Rodrigues da Costa Alexandre Jackson Chan Vianna Eloi Leo Guimarães Berwanger Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende
122	2017	8	2	Avaliação em Educação Física na Educação Infantil: notas para discussão	Alexandre Fernandez Vaz

FONTE: A autora (2018)