

A EDUCAÇÃO (DO CORPO) ONDE NÃO HÁ EDUCAÇÃO (FÍSICA): REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS CORPOS.

Federico Wainstein

Universidad dela República

fedewd@gmail.com

Gabriel Sánchez Otalora

Universidade Federal de Santa Catarina

gabitofso@gmail.com

Resumo.

Este trabalho é o resultado de análises de momentos registrados pelos autores durante um período de acompanhamento de dez dias em uma instituição pública de educação infantil no município de Florianópolis, Santa Catarina - Brasil. Embora as análises aqui feitas sejam produto de uma observação em uma instituição em particular é nosso desafio tentar colocar as situações apresentadas transcendentemente dessa singularidade e podem ser vistas em diferentes espaços, inclusive nos ambientes de educação não formal. Analisamos diferentes dispositivos de educação do corpo no interior de uma instituição que não tem a disciplina de educação física na sua organização curricular. A partir do apontado durante a observação analisamos as relações com o espaço, com as professoras e auxiliares de sala e com o ambiente da alimentação. Dessa forma descrevemos situações que diretamente determinam a educação dos corpos e expõem que esta se faz presente na totalidade do ambiente escolar.

Palavras chave: *Educação do Corpo, Educação Infantil, Educação Física.*

Introdução

A instituição de educação infantil atende 125 crianças entre idades de três meses a cinco anos nos períodos matutino e vespertino, oferecendo o serviço educacional há mais de 20 anos. Em seu quadro de funcionários conta com 19

empregados que possuem diferentes níveis formativos. A maioria tem um regime de contratação por meio de fundações (terceirizados). Os funcionários que têm nível educativo até o ensino médio realizam as tarefas de limpeza e cozinha. Embora não explicitado do quadro de funcionários, existe a participação de estagiários estudantes das áreas de Licenciatura, Psicologia e Fonoaudiologia no desenvolvimento de atividades pedagógicas e no cuidado das crianças. A creche se coloca como espaço de formação de professores.

Nas atividades com orientação pedagógica, estipuladas na instituição, a Educação Física (EF) não tem um espaço determinado normativamente. Segundo as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil os eixos curriculares para a prática pedagógica devem ser a interação e a brincadeira (Brasil, 2010: 25) conseqüentemente, essas duas categorias devem estar presentes em todas as atividades orientadas, considerando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (idem: 19).

Nesse contexto educacional, a educação do corpo se coloca como tema fundamental para o desenvolvimento de trabalhos que explicitem as relações e dispositivos dentro das instituições que a constituem, e conseqüentemente que evidenciem a necessidade que tem a educação física de pensar para além do espaço/tempo definido das aulas, e posteriormente conseguir intervir nas situações que, como menciona Richter A. : "... escapam às atividades planejadas, à quadra e ao pátio, mas que não deixam de dar forma à educação do corpo e nele imprimir marcas profundas. A essas marcas correspondem também dores, feridas e sofrimentos marcados no recalque, na repressão (de modo não isento de violência) para melhor controlá-lo, dominá-lo." (2010: 66-67).

Pela ausência de um tempo determinado para a EF e por considerarmos que a EF na educação infantil deve estar presente na totalidade do cotidiano escolar, focamos nossa observação para além da tentativa de reconhecer os pressupostos das diretrizes, ou seja, nos momentos em que o corpo tornava-se a principal

categoria envolvida, destacando-se explicita ou implicitamente como eixo das relações presenciadas. Nos registros encontram-se descrições feitas sempre tentando evitar o juízo de valor. Todas as situações que consideramos relevantes de acordo com a nossa análise feita das diretrizes, e que direcionaram o comportamento corporal, foram organizadas em tópicos para fazer uma análise mais detalhada. Para efeitos do presente trabalho, nosso olhar dos registros das observações vai na tentativa de trazer elementos que nos ajudem a compreender as diferentes e diversas situações que, na prática pedagógica dentro das instituições de educação formal, constituem-se como dispositivos de controle ao serviço da educação do corpo, por entendermos que:

“Las pedagogías son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadrículan para someterlo a normas con mayor seguridad aún de lo que lo haría el pensamiento. Se trata de imágenes sugeridas, de gestos esbozados que silenciosamente inducen posiciones y comportamientos, de frases anodinas donde las palabras, sin parecerlo, dibujan un comportamiento semiconsiente y al mismo tiempo laborioso, de frases más gravitantes, portadoras de órdenes impartidas, que fijan con precisión analítica o solemne el aspecto y los modales. El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se les dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones.”(Vigarello, 2005: 9)

1. E aquele corpo o que é?

Ao entrar na instituição, um portão de canos ao mesmo tempo que nos dá a bem-vinda mostra-nos um limite, uma barreira que separa os adultos encarregados das questões administrativas, aqueles que têm uma compreensão da totalidade da educação, aqueles que determinam os processos educativos, organizacionais e burocráticos que mantém em funcionamento o local onde o processo de socialização formal começa do local destinado para determinada tarefa. Do outro lado da barreira encontramos um ambiente cheio de elementos que conformam a materialidade dos pressupostos construídos por aqueles adultos que desde fora

idealizam a educação. Começamos a observar dispositivos que agem para uns e deixam de ser necessários para outros - as salas de aula das crianças de até 3 anos de idade tem um portão minúsculo que impede saírem da sala enquanto as salas das crianças de 4 a 6 anos mantém a porta aberta sem que alguém saia sem antes pedir permissão. Naquele espaço da instituição depois da barreira, as crianças, vão construindo sua subjetividade, sua forma de se relacionar com os outros e com seu ambiente. O adulto dirige os processos que acontecem, a criança se configura como o produto da tensão constante entre sua necessidade de compreender o mundo, de significar e resignificar aquilo que experimenta, e os condicionamentos exercidos pelo processo de socialização levado pelo já existente. Eixo central dessa constante disputa, o corpo, se coloca como mecanismo para conhecer, e para expressar aquilo que se compreende por mundo. Dessa forma pensar o corpo é pensar as inúmeras relações que têm lugar na cotidianidade.

Consequentemente, pela relevância que o corpo tem para compreender o mundo consideramos questão necessária discutir sobre a educação do corpo. Para isso fazemos a pergunta: de que falamos quando falamos de corpo? É possível achar diferentes visões do mesmo conceito, desde as concepções dualistas cartesianas até as concepções unitárias do mundo que se pode achar nos escritos de Spinoza(1983). Então se faz obrigatório marcar de forma clara de que se fala quando se fala de corpo.

O corpo, por exemplo para a religião cristã, constitui o mecanismo de salvação e o material a ser despojado, é o corpo que possibilita a redenção dos homens, é o instrumento de salvação e do sagrado, é o centro do mistério cristão. “A afirmação, pela igreja, da presença real do corpo de cristo na hóstia durante o sacrifício da missa faz deste corpo o eixo do mundo.” (Gelis, 2008:43). É no cristianismo que Deus toma forma humana – corpo. O Corpo de Jesus, expressa a barbárie humana e sua negação, por meio desse corpo luta contra a desumanização. Esse corpo é dado ao sofrimento, à perseguição, para salvar aos pecadores, através desse corpo, que em definitiva se torna cultural, começa a busca por um estágio

metafísico, que o nega e o secundariza. Assim o sofrimento (do corpo) é relacionado diretamente com a salvação, estabelecendo “[...] uma estreita reciprocidade entre o corpo de cristo que nutre o cristão e o cristão que se torna membro do corpo de cristo” (idem:45). Então, esse corpo cristão é o elemento de disputa, que determinará o paraíso ou o inferno, através dele se constrói uma etapa após ele.

Saltando à modernidade, o corpo é o lar onde são colocados os limites entre cada um dos indivíduos. Seguindo a LeBreton (1990), a concepção dominante na modernidade é baseada na anatomo-fisiologia, área de conhecimento científico baseado no modelo positivista que tem como principal característica a delimitação do objeto de estudo (isolando-o do seu contexto), o trabalho com grupos fechados e a relação distanciada entre sujeito e objeto, abordagem que claramente direciona o estudo do corpo para uma compreensão do mesmo como parte independente do sujeito estudado. O corpo ao qual aqui é referido, é aquele corpo isolado, compartimentalizado e disciplinado da educação e não do ensino, como bem diferencia Seré (2011), é onde são inscritas as ações disciplinadoras da educação. O corpo é em contraposição do organismo, mas não é o que não é organismo, senão que é composto em uma parte pelo organismo, é aquilo que se configura de forma indissociável e completo. A crença de que o corpo é a mesma coisa que o organismo implica a crença de que pode-se trabalhar compartimentalizando à pessoa em diferentes momentos e espaços, quase como se no momento de ensino do corpo se estivesse ensinando sobre o “corpo” à mente e não existisse um trabalho pedagógico sobre o corpo¹.

É importante o reconhecimento na modernidade sobre a construção de um corpo próprio gerado na escola, constituído em todas e cada uma das suas características que, por meio de uma ação violenta, exercem um poder simbólico. Assim, no caso de que a subjetivação que exerce a escola (com todos seus componentes, currículo, arquitetura, espaços, momentos, hierarquias, etc.) seja

¹Que no normal das escolas é o ensino do organismo, ensinando-se assim as diferentes visões das ciências biológicas do organismo, a anatomia, fisiologia, etc.

considerada eficaz² constrói um novo corpo. Esse novo corpo que é desenhado pela anatomia e a fisiologia, que dá os limites de cada pessoa, que se constrói com explicações positivistas em contraposição a outras possíveis construções corporais que as crianças fazem, por meio de processos mágicos e irracionais. Esse corpo construído pela escola, com todos seus componentes científicos, que são avaliados no filtro da verdade moderna, a ciência positivista, traz, como já foi dito por LeBreton (1990), a individualização dos corpos, a separação e compartimentalização das pessoas, caindo, o correto funcionamento do corpo, nas mãos de cada uma das pessoas por separado por meio do cuidado de si³ gerando assim, a falsa ilusão de que cada uma das pessoas pode atuar de forma isolada das condições materiais, contextuais e históricas que o compõem, ilusão culpável da crença popular de que uma pessoa pode ser capaz de mudar as situações ao seu redor por sua simples vontade para assim melhorar o mundo.

Pode-se concluir então que o corpo que concebemos nas nossas observações, e sobre o qual focamos atenção para realizar nossos registros é uma criação simbólica e cultural, a qual se acha diretamente relacionada com a concepção de homem que se tem (idem, 1990). Não existe um corpo natural com formas e funções definidas e acabadas, senão que é uma construção que se encontra permeada e condicionada pelas formas de compreensão da sociedade.

Por esse motivo, são essas situações naturalizadas, que nos interessa trazer à tona para contribuir na reflexão acerca da importância que tem o estudo dos dispositivos educacionais que atuam sobre o corpo, para a Educação Física ter uma visão mais ampla do seu papel no processo de socialização.

2. A Educação e Cuidado dos Corpos

A instituição se coloca como principal tarefa o cuidado e a educação das crianças, responsabilidade assumida conjuntamente com as famílias. As formas como acontece o cuidado e a educação condizem com o manifesto no 10º artigo das diretrizes curriculares nacionais: As instituições de educação infantil devem criar

² No sentido de alcançar um alto grau de correlação na sociedade.

³ Foucault "Microfísica del poder"

procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (Brasil, 2010: 29).

É neste marco que todas as práticas orientadas acontecem. Todas elas devem ser atravessadas pelos eixos do cuidado e da educação das crianças. A educação dos corpos no interior da educação infantil circunscreve-se, nesse contexto, em princípios éticos, políticos e estéticos que direcionam as propostas e condicionam os comportamentos, hábitos e construções. É através desse objetivo que desde o primeiro momento no que se cruza a barreira de cores “[...] se imponen posiciones limitadas, pertenecientes al campo de lo no dicho, de lo irreflexivo, que se van transmitiendo, mientras se precisan, se refinano se transforman.” (Vigarello, 2005)

3. As indicações: o racional

A continuação para enriquecer nossa discussão apresentamos alguns dos registros feitos que se enquadram nos objetivos institucionais, anteriormente citados, quanto nos eixos da prática pedagógica: Interação e brincadeira.

- > Ao encontrar um espaço molhado um dos meninos disse que ele é uma garça, ficando no meio da água. Tendo só os sapatos na água, pouca, a professora pede para ele não brincar ali: “não brinca aí que está molhado”.
- > As crianças sentadas na mesa com um baralho. A professora na hora de brincar junto com as crianças estabeleceu um objetivo para o qual eles se encontram brincando, mas em nenhum momento perguntou para eles para que estavam brincando.
- > Uma criança pegou o guia das letras e começou a desenhar no interior sem respeitar as formas das mesmas. A professora e seu auxiliar indicaram-lhe que não desenhasse tão forte porque o canetão poderia quebrar-se.
- > Na roda, a professora pediu para uma criança que comentasse sobre sua viagem. Ela, imediatamente põe sua mão na boca e começa a mexer o pé repetidamente batendo no chão, e fica sem falar. A professora diz que

não há problema se não responder, mas, que tirasse a mão da boca e deixasse o pé quieto, acompanhando a ordem verbal com o ato de tirar a mão da boca da menina puxando-a pelo braço.

Especificamente nos exemplos encontramos orientações não planejadas com orientação pedagógica, mas que cumprem um condicionamento dos comportamentos. Essas orientações, ou repressões às relações construídas pelas crianças com o mundo experienciado, formam parte de um processo socializador fundamentado na lógica mecanicista onde o racional rejeita às percepções sensoriais produto da ilusão (Le Breton, 1990: 98), desprezando qualquer atitude criativa que contemple o mundo desde uma perspectiva que não seja consequente com aquilo que a razão denota como verdade universal.

Observa-se, nas diferentes situações, o corpo colocado em jogo sendo o médio pelo qual é possível que haja ressignificação mimética dos objetos concretos que, para os adultos, não tem um significado além do já naturalizado, resgatando possibilidades de imersão na dinâmica de aquilo que se apresenta em frente deles e que se estabelece como um elemento gerador de construtos, confundindo assim realidade com fantasia, quebrando com a parede ilusória da materialidade dos objetos, como manifesta Benjamin: (na brincadeira) “até a boneca mais principesca pode se transformar numa camarada proletária dentro da brincadeira” (1928). Do outro lado, encontramos o agir condicionante dos adultos que limita a imaginação das crianças, sua singularidade e sua autonomia, cortando a brincadeira das crianças a partir dos preceitos e as significações que já possuem dos objetos. Se limita o tipo de espaço, a brincadeira, se define aquilo que é correto ou conveniente e se coloca de forma autoritária o objetivo daquilo que deve ser regulado pelas próprias crianças, a brincadeira.

4. O consolidado: o sólido

Para além das relações entre adultos e crianças, o espaço - infraestrutura - constitui-se, como menciona Elias (1987: 110), a materialização de certas formas de vida social, de relações que objetivam o controle das emoções e a formação da

disciplina do comportamento como um todo funcionais à determinada classe social secular dominante.

Assim como diz Zarankin (2001) as regras sob as quais são construídas as escolas não são inocentes, as mesmas têm uma grande relação com o desenvolvimento do mundo capitalista. A partir do crescimento das grandes cidades junto com a modernidade e o capitalismo, aparecem por primeira vez regras e leis sobre as formas das construções, constituindo à arquitetura como mais uma das formas de “transmissão e reprodução do poder no sistema capitalista” (Zarankin, 2001: 44). Em consonância, as formas da própria creche são educativas, gerando e criando intencionalmente espaços que são feitos para alguma coisa em particular nos quais se proíbem determinadas outras.

“Em resumo, nossa abordagem considera a arquitetura capitalista como forma particular de construir, organizar, classificar, ordenar e hierarquizar o espaço cultural, isto é, de materializar em estruturas físicas as relações sociais que existem no interior da sociedade. Por estas características é que a arquitetura transforma-se numa tecnologia do poder. Isto é, num instrumento cuja manipulação, pelo poder, contribui para reproduzir a ordem social existente.” (Idem: 50).

Mas cabe perguntar se são os arquitetos os responsáveis da transmissão e reprodução do poder. Os mesmos desenham um espaço determinado mas dentro de umas regras determinadas, as quais colocam os limites do desenho e possível construção. Todo desenho deve se adaptar às regulações governamentais, cortando assim as possibilidades de desenho pelos arquitetos. Se analisarmos as DCNEI as escolas devem de ter considerações quanto à organização dos espaços, tempos e materiais, o que diz para os arquitetos como deve ser a escola. Além das DCNEI pode se rastrear regulações e critérios que devem ser utilizados na construção desse tipo de espaços.

- Existe uma restrição das portas em todas as salas exceto nas salas maiores.

- As crianças se encontravam todas brincando em diferentes espaços da sala, mas como alguns espaços da sala se encontravam molhados a professora decidiu impedir sua utilização e a mudança para outra sala, ao considerar que não se podia fazer nada ali.
- (A professora) Explicou que após o lanche iriam a brincar na cama de pular e que não poderiam passar ao espaço do outro lado, explicando que além de ter a barreira dos bancos não poderiam passar porque está proibido.
- Gustavo num momento se pendurou na estrutura dos balanços, a professora quis tirar fora ele, mas o próprio Gustavo disse que ele podia descer sozinho e mesmo que conseguiu descer.

Nas observações é possível identificar elementos que definem como aqueles espaços devem de se utilizar, mas também se encontram intentos de utilizar os espaços que são cortados pelos educadores, são essas intervenções independentes dos desenhos arquitetônicos e das regulações sobre os mesmos. Consideramos que se a arquitetura é uma tecnologia do poder a intervenção dos docentes sobre a utilização dos espaços se constitui como um exercício e perpetuação do poder e a ordem social existente. “Diferentemente do que ocorria com os primeiros edifícios, agora os espaços, hiperespecializados e hiper-hierarquizados, são planejados até os mínimos detalhes, o que gera uma heterogeneidade de formas dentro de um mesmo prédio. Toda relação com o passado é apagada. Agora o terreno no qual vai ser construído um edifício é esvaziado por completo e os alicerces são construídos com cimento. O mesmo ocorre com a estética; os novos paradigmas da modernidade baseiam-se em formas novas, nunca antes vistas, dando origem à ideia de um compromisso com o futuro.” (Zarankin,2001: 48)

Então para compreender as relações e afetações no corpo por parte da arquitetura devemos de nos perguntar, em que são baseadas essas especializações dos espaços? Seguindo quais princípios são fixadas as “necessidades” que geram

reações específicas? Benjamin (1930) estuda como a ética burguesa e a psicologia infantil são as formas em que a burguesia fundamenta suas intervenções na infância e no corpo para manter a ordem social, é mesmo assim que a burguesia fundamenta sobre a segurança as regulações que impõe para as construções intervindo assim nas formas de vida da sociedade toda.

5. À mesa:

“... Não podem se isolar as maneiras à mesa. Elas são um segmento da totalidade de formas socialmente instaladas de conduta. Seu padrão corresponde a uma estrutura social bem definida.”

Norbert Elias (1997: 81)

Foi de nosso interesse desde o começo, conhecer o comportamento e as restrições do corpo no refeitório, pelo que nossas observações também estiveram inseridas na hora do lanche. A dinâmica de grupo em aquele específico momento da jornada escolar é particular, se diferencia das atividades de orientação pedagógica com intuito curricular. As crianças se relacionam com outras de diferentes idades, compartilham móveis e utensílios. O momento da alimentação inicia e se encerra com uma passada pelo banheiro, para higienizar as mãos e o corpo. Neste momento os materiais de uso privativo e individual - guardanapo, copo, prato - começam a serem mais relevantes, significativos e dignos de respeito. Por exemplo, na sala, tem número de cadeiras equivalentes às crianças, porém não tinham uso preferencial. As crianças organizavam suas brincadeiras geralmente no solo, também não era obrigatória a utilização das mesas. Já no refeitório as cadeiras são mais do que suficientes, a mesa torna-se obrigatória.

> Na hora de comer o lanche, a comida se coloca numa travessa da qual as crianças pegam seu alimento. Esse alimento é pego com as mãos em repetidas vezes, ficando a vontade das crianças. Cada um tem um lenço e um copo individuais com seu nome.

> A professora disse como se tem que sentar na cadeira, coisa que antes na sala não tinha ocorrido, mas no refeitório ela sim indica.

- > A professora indicou o como se tem que utilizar o guardanapo, porque da forma que as crianças estavam utilizando, seguindo ela iriam se quebrar.
- > Até não finalizam a comida eles não saem para brincar, sem a necessidade de isso estar mediado pelos adultos, já que cada um come a quantidade que quer.
- > Caiu um pedaço de banana à mesa, mas a criança pegou ela e comeu, a professora disse que estava bem que comesse igual.
- > Um menino meteu a banana num copo de outro menino e voltou a comer, da mesma forma que o outro menino continuou bebendo do copo.
- > Um menino estava batendo outro com o guardanapo e a professora disse que não tinha que fazer mais isso porque as pessoas que estavam de visita iriam a achar que é uma sala muito doida.

Os comportamentos anteriormente citados colocam para nós a tarefa de perguntarmos qual a origem daquelas formas à mesa, pois ao observar as crianças colocando a comida na mesa, pegando com a mão o sanduíche da travessa comum, bebendo água após ter sido utilizada para lavar a banana, a justificativa da higiene se torna questionável. Como diz na citação acima de Elias, precisamos conhecer a historicidade do comportamento humano e tentar compreender a que obedece determinada forma de utilização de um espaço no qual converge a necessidade primária de se alimentar com a forma socialmente construída de fazê-lo.

Ao respeito, Elias alerta que: “O que chamamos inteiramente natural, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais terna infância, teve, no início, que ser lenta e laboriosamente adquirido e desenvolvido pela sociedade como um todo.” (1997: 82)

Dessa forma nos remetemos ao estudo realizado pelo autor acerca da civilização como transformação do comportamento humano. Neste trabalho realiza-se um acompanhamento aos diferentes costumes e regras na mesa encontrados em

tratados de comportamento, como é o caso de: *Civilitemorum puerilium* (Da civilidade em crianças) escrito por Erasmo de Rotterdam e publicado em 1530. Nesse percurso iniciado na idade média alta e que chega até o começo da modernidade, Elias explicita como o refinamento da conduta diária é revestida de importância como instrumento de diferenciação social e depois se coloca como instrumento de controle.

As normas da sociedade medieval não impõem controle social, as normas não afetam as emoções por serem restrições simples e fáceis de seguir (1). Nos séculos XVI, XVII e XVIII a compulsão para uma conduta refinada aumenta, constituindo-se em um período de transição ao controle social (2). A partir da ascensão da burguesia o refinamento da conduta se dissemina vertical e horizontalmente para a periferia que cada vez mais os estratos mais amplos se mostrem desejosos de adotar modelos desenvolvidos em uma classe mais alta (3). (Elias, 1997: 115-116).

1. Não cuspir de um lado ao outro da mesa nem assoar-se na toalha.
2. O pão fica a esquerda, o copo e a faca na direita. O garfo aparece como instrumento para tirar o alimento de um prato comum. O guardanapo aparece. A sopa é bebida em sopeira comum com concha usada por várias pessoas.
3. Todos têm seu próprio prato e colher. A sopa é servida com um implemento especializado.

O que vemos na escola, no cotidiano da refeição, é um momento do processo civilizatório das crianças, no qual as formas à mesa, sem grande justificativa são exigidas progressivamente enquanto amplia-se a relação com os espaços de relação social. As professoras orientam às crianças a seguirem normas de conduta tidas como naturais – por não serem refletidos e sim reproduzidos⁴.

6. Considerações Finais.

Seguindo a Benjamin (1930), a ética burguesa constitui um ideal de Cidadão, o qual é ponto de partida da educação burguesa. Esse ideal vai ser constituído de forma tal que seja um aporte aos interesses da burguesia, desenhando assim três

⁴Para maior aprofundamento ler O Processo civilizatório-Capítulo 2.

principais qualidades: o cidadão tem de ser útil à sociedade (ou seja, há de estar capacitado para participar do processo produtivo), tem de ser confiável (ou seja, tem que ser capaz de cumprir com seu rol, de forma mais ou menos autônoma, sem gerar problemas para a sociedade) e tem que ser consciente de sua posição (o proletariado vai se comportar como tal, sem gerar mudanças no status quo da sociedade). Nesse sentido é que a escola se consitui como produto da racionalidade burguesa e reprodutora das relações sócias estabelecidas.

Propriamente a educação física, historicamente, se encarga da educação dos corpos. Mas a Educação do corpo não acontece só naquele espaço nem naquele tempo, ela só é possível por uma estrutura complexa de dispositivos que vão desde o portão/barreira de cores, até a negação da representação de pavão real feito por uma criança. A educação que objetiva o corpo, é maior que a Educação física.

Concluimos assim, esta caminhada de reflexões, tentando abordar o tema proposto a partir de uma experiência particular, porém que seguramente transcende os muros daquela instituição específica e se coloca como um exemplo do que acontece na realidade das escolas em geral. Por fim, vemos a necessidade de continuar explicitando as situações que tem no seu centro o corpo, que a ele atingem em uma determinada direção com objetivos igualmente orientados a servir uma ordem, a privilegiar uma classe em detrimento de outra. Para finalizar, estendemos o convite a seguir indagando pelos nossos corpos modernos que tentam a todo momento se subverterem a lógica hegemônica que nos continua explorando, a continuar criando mais possibilidades para a educação física e a tirar desta área do conhecimento a venda que faz parecer o corpo como natural, como óbvio.

“O corpo parece obvio. Mas a evidência é frequentemente o mais curto caminho do mistério” (Le Breton, 2011).

Referências bibliográficas.

Benjamin, W. (1928). Programa de um teatro infantil proletário. In:W. Benjamin, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. (2009) 2.ed. São Paulo: Duas cidades, Editora 34.

_____ (1930). Pedagogía colonial.In: W. Benjamin. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. (2009) 2.ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34.

Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.

Elias, N.(1990). A civilização como transformação do comportamento humano.In: N. Elias. *O processo civilizador: Uma história dos costumes* (chap 2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Espinosa, B. (1983). *Ética*. Tradução J. de Carvalho. 3a ed. São Paulo: Abril Cultural.

Gélis, J. (2008). O corpo, a Igreja e o sagrado.In: A. Courbin,J.J. Courtine& G.Vigarello (orgs.). *História do Corpo*. (Vol 3). Petrópolis: Vozes.

Le Breton, (2013). *Antropologia do corpo e modernidade*.Trad. Fábio dos Santos. (3ra Ed.)Petrópolis, RJ: Vozes.

Seré, C. (2011).*La enseñanza y la educación del cuerpo infantil: cuando el lenguaje intercede con “lo vivo”*. (Vol.13) Memoria Académica, La Plata.

Richter, A., &Vaz, A. (2009). *Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche*. Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, (v 16, n 1, pp: 53-70). ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/7565>>. Acessoem: 10 out. 2016.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Ed. 1 Buenos Aires: Nueva Visión.

Zarankin, A. (2001) *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires*. Tese de doutorado apresentada ao departamento de história do Instituto de filosofia e ciências humanas da Universidade estadual de Campinas sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari.

