

**CORPO, MORAL E
ALTERIDADE NA
EDUCAÇÃO
CONFESSIONAL: UMA
ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA
DO DISCURSO
PEDAGÓGICO ADVENTISTA**

**BODY, MORALITY, AND ALTERITY IN CONFESSIONAL EDUCATION: AN
EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS OF ADVENTIST PEDAGOGICAL DISCOURSE**

Ciências Humanas • 25/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787609456](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787609456)

Dalita Vieira de Campos¹

Lucília da Silva Matos²

Carlos Jorge Paixão³

RESUMO

Este estudo analisa o discurso pedagógico da educação adventista como um regime epistemológico de produção de verdades, buscando compreender suas implicações na constituição do corpo, da moralidade e da alteridade no espaço escolar. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter documental e analítica da obra *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes*, de Ellen G. White. O objetivo do estudo é analisar de que modo a universalização dos princípios presentes no discurso pedagógico adventista contribui para a constituição de um sujeito moral normativo e para o encobrimento da alteridade. A análise articula contribuições da epistemologia, antropologia do corpo e da teoria crítica de Gamboa, Dussuel, Foucault, Bordieu, Mauss e autores da Educação Física. Os resultados evidenciaram que o discurso pedagógico adventista articula formação moral, disciplina e regulação corporal, espiritualidade, produzindo referências normativas de conduta. Simultaneamente, a Educação Física, sob a perspectiva crítica, propõe possibilidades de tensionar tais normatividades, reconhecendo o corpo como construção cultural e espaço de expressão da diversidade e da alteridade.

Palavras-chave: corpo; educação confessional; alteridade; educação física.

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical discourse of Adventist education as an epistemological regime for the production of truths, seeking to understand its implications for the constitution of the body, morality, and otherness within the school environment. It is a qualitative study based on documentary analysis of the work **Counsels to Teachers, Parents, and Students** by Ellen G. White. The study aims to analyze how the universalization of principles found in

Adventist pedagogical discourse contributes to the formation of a normative moral subject and the obscuring of otherness. The analysis draws upon contributions from epistemology, the anthropology of the body, and critical theory—incorporating ideas from Gamboa, Dussuel, Foucault, Bourdieu, Mauss, and authors in the field of Physical Education. The results reveal that Adventist pedagogical discourse integrates moral formation, discipline, bodily regulation, and spirituality, thereby establishing normative standards of conduct. Simultaneously, Physical Education—viewed from a critical perspective—offers possibilities for challenging these norms, recognizing the body as a cultural construct and a space for the expression of diversity and otherness.

Keywords: body; confessional education; otherness; physical education.

1. INTRODUÇÃO

Entender a educação como uma prática cultural implica reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem não se restringem à transmissão de conhecimentos formais, mas envolvem a produção de valores, normas e modos de interpretar o mundo. Nesse sentido, conforme Laraia (2001), a cultura constitui-se como um sistema aprendido que orienta comportamentos e atribui sentidos às práticas sociais, fazendo com que diferentes grupos interpretem a realidade a partir de referenciais próprios.

A educação escolar configura-se como uma prática cultural intensamente atravessada por valores morais, concepções de sujeito e projetos de sociedade. Longe de ser um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, a escola atua na produção e reprodução de normas, regras, condutas e modos de legitimar o ser,

o agir e o sentir. Dessa forma, constitui-se como uma instituição central na socialização cultural, ao legitimar determinados modos de vida em detrimento de outros. Esse projeto educativo delimita as possibilidades de experiência, expressão e atribuição de sentido no cotidiano escolar, definindo o que é legitimado ou interditado nesse espaço. Conforme destaca Rigoni (2013), o corpo, nesse processo formativo, incorpora marcas de sujeição, tornando-se espaço de inscrição de significados socialmente produzidos.

Assim, no contexto escolar, o corpo é atravessado por mecanismos de regulação, como normas, códigos e disciplinas que orientam posturas e condutas consideradas adequadas. Nesse processo, o corpo assume centralidade, uma vez que é por meio dele que se materializam práticas disciplinares, técnicas de autocontrole e a padronização de comportamentos socialmente aceitos. Conforme salienta Daolio (1995), educar o corpo implica disputar sentidos sobre formação humana, cultura e sociedade.

No cenário das escolas confessionais, essas questões relativas à moralidade da educação ganham maior intensidade, evidenciando distintas formas de controle e normatização. Nesse contexto, a ancoragem em tradições religiosas específicas permite às instituições de ensino estruturarem projetos pedagógicos orientados à formação integral do indivíduo, articulando dimensões moral e espiritual como indissociáveis.

A perspectiva de White (2008), ao tratar do educacionismo cristão, atribui à escola uma função redentora, voltada à restauração da “imagem divina” no ser humano. Nessa concepção, o corpo deixa de ser apenas um espaço de disputa social para ser compreendido como um “templo”, no qual se inscrevem marcas da moral religiosa.

Como destacam Rigoni e Daolio (2014), o corpo configura-se como um campo de disputas entre diferentes discursos — científicos, esportivos e religiosos — que buscam inscrever nele seus valores.

Nesse sentido, a discussão proposta também se insere no campo da Educação Física escolar, ao problematizar o corpo como objeto de intervenção pedagógica e como espaço de produção de normas, valores e modos de existência no contexto educativo.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão: em que medida o discurso pedagógico da educação adventista, ao se apresentar como universal, opera epistemologicamente pela produção de um sujeito moral normativo, contribuindo para o encobrimento da alteridade no espaço escolar?

A partir dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar o discurso pedagógico da educação adventista como um regime epistemológico de produção de verdade, evidenciando como a universalização de seus princípios contribui para a constituição de um sujeito moral normativo e para o encobrimento da alteridade no espaço escolar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma análise documental de caráter qualitativo, orientada por uma abordagem teórico-analítica, tendo como principal material empírico o livro *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes*, de Ellen G. White.

2. UNIVERSALISMO PEDAGÓGICO E ENCOBRIMENTO DO OUTRO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ANÁLISE

A epistemologia vem ao longo da história do conhecimento, ocupando em especial, as ações de estudiosos vinculados direta ou

indiretamente à *Filosofia*, que ao problematizarem e instrumentalizarem a mesma acabam esbarrando na complexidade de lidar com uma variedade de posições sobre como categorizar adequadamente o termo.

Em geral, os estudos contemporâneos dentro da área das Ciências Humanas e afins, seguem a definição de epistemologia balizada pelo seu sentido etimológico, que deriva da combinação de termos originários do grego *episteme* (ciência / conhecimento) e *logia* (estudo/ discurso), constituindo-se em um campo da filosofia que trata dos problemas relativos ao discurso da ciência, ao estudo do conhecimento. Outro ponto de partida analítico, segue a referência do Vocabulário de A. Lalande, “Vocabulaire Technique et Critique de La Philosophie” (1968), que diz:

Trata-se de uma filosofia das ciências, mas de modo especial, enquanto é em sua essência estudo crítico dos princípios, das suposições, dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica, seu valor e seu alcance objetivo, distinguindo-se, portanto, da teoria do conhecimento, da qual serve, contudo, como parceira indispensável:

Para Japiassu (1992, p.23):

Definir o estatuto da epistemologia atual é tarefa delicada, pois os limites do domínio de investigação dessa disciplina são muito flutuantes. Além disso, não existe sequer um acordo quanto à natureza dos problemas que ela deve abordar. Seu campo de pesquisa é imenso, supondo grande intimidade com as ciências, cujos princípios e resultados ela deveria estar em condições de criticar. Donde a variedade de conceitos de epistemologia.

Bastante conhecida pelos estudiosos da *Epistemologia* a ordenação teórico-conceitual de Japiassu (1975), apresenta uma tipologia composta de três campos epistemológicos: Epistemologia Global ou Geral que aborda o saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam especulativos, quer sejam de natureza científica; Epistemologia Particular que considera em sua abordagem uma parte de um campo do saber, quer seja de caráter especulativo, quer seja de caráter científico; Epistemologia Específica que considera em seus estudos uma disciplina intelectualmente estruturada em unidade definida do saber, procurando desenvolver uma investigação de modo detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis conexões que ela mantém com o conjunto das demais disciplinas.

A classificação de Japiassu (1992) baseia-se em estudos sobre: “A epistemologia Genética de J. Piaget”; “A Epistemologia Histórica de G. Bachelard”; “A Epistemologia racionalista-crítica de K. Popper”; “A Epistemologia Arqueológica de M. Foucault”, e por fim, nos Estudos da Escola de Frankfurt, em especial nas investigações sobre “Ciência e Sociedade”, de Habermas, onde são abordados os problemas

relativos à ciência e a técnica, prática social e a política, questões ideológicas e conhecimento, etc. expostos na obra “La technique et la science comme idéologie” (trad. Francesa). .

Embora, Japiassu (1992), apresente em seus estudos uma análise teórica crítica, sobre as variantes quanto ao significado de epistemologia, recorrendo devidamente à História da Filosofia, apresentando uma exposição balizada por diversas *teses* que são revisitadas de Aristóteles a Bachelard, de Kant a Wittgenstein; na perspectiva relacionada à viabilização metodológica, não há explicitação clara sobre as possibilidades de conexões com áreas de estudos e pesquisas sobre o conhecimento válido seja em sentido amplo, seja em sentido restrito, no caso de nosso interesse, aplicações as Pedagogias e Teorias de Ensino.

Já nos Estudos de Silvio Sánchez Gamboa, em especial: Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional (1982) e Epistemologia da Pesquisa em Educação (1987), essa conexão de epistemologia e método na área de educação passa a ser à tônica do referido estudioso, o que nos aproxima de nossas reflexões e interpretações quando de nossas investigações.

Assim, neste trabalho optamos pela conceituação de Epistemologia apresentada por S. Gamboa, que nos diz:

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo de métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a posteriori (GAMBOA, 2008, p. 27).

A análise epistemológica, do território existencial, que se evidencia no discurso pedagógico da Educação Adventista e seus desdobramentos do sentido moral, com suas normas e seus rebatimentos nos aprendizados sobre o corpo como elemento da cultura em suas conexões com o encobrimento da alteridade no espaço de escolarização, considera como ponto de partida analítico-sintético o que nos orienta Gamboa (2022):

No caso concreto da análise epistemológica da produção científica em educação, a inter-relação entre o lógico e o histórico se refere a dois momentos específicos. No primeiro, procura-se a estrutura interna implícita em toda pesquisa, a forma como define e articula seus elementos constitutivos; no segundo, recuperam-se as condições históricas que determinam essa produção. A integração desses dois elementos que se explicitam mutuamente nos oferece um conhecimento sobre as características não apenas de cada pesquisa em particular, mas do movimento do pensamento que a sustenta e da tendência científica na qual se situa.

As ideias pedagógicas partem de categorias elaboradas por autores em suas obras que passam a fazer parte das histórias institucionais de escolas, igrejas, etc., travando conexões lógico-formais com estatutos e discursos que organizam e estruturam na perspectiva moral a existência de corpos no processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, a análise da educação pode ser tensionada a partir das contribuições de Dussel (1993), especialmente ao evidenciar que determinados projetos formativos tendem a operar pela transformação do “outro” em “mesmo”, isto é, pela adequação da diferença a um modelo normativo que se apresenta como universal. Esse movimento implica um processo de apagamento das singularidades culturais, no qual a alteridade é subsumida a padrões previamente estabelecidos.

Tal perspectiva permite compreender que o universal não se apresenta como dado neutro, mas como construção histórica que se impõe como parâmetro de verdade. Ao se constituírem como referências normativas, esses princípios orientam práticas e produzem critérios de legitimidade que definem quais modos de existência são reconhecidos no espaço escolar.

Nesse sentido, os discursos pedagógicos não apenas organizam conteúdos e práticas, mas participam da produção de sujeitos. Ao instituírem valores como universais, contribuem para a constituição de um sujeito moral normativo, cuja legitimidade se ancora na conformidade a esses princípios. Assim, a diferença tende a ser interpretada como desvio, inadequação ou ausência.

É nesse horizonte que se insere a análise do discurso pedagógico da educação adventista, compreendido, neste estudo, como um

regime de produção de verdade que orienta práticas, regula condutas e incide diretamente sobre o corpo e a formação escolar.

3. O DISCURSO PEDAGÓGICO ADVENTISTA COMO REGIME DE NORMATIZAÇÃO MORAL

À luz das considerações epistemológicas apresentadas, o discurso pedagógico da educação adventista pode ser compreendido como um regime normativo que orienta práticas e condutas no espaço escolar. Nesse contexto, o material analisado, especialmente o livro *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes*, de Ellen G. White, explicita uma concepção de educação que articula formação moral, espiritualidade e regulação da vida cotidiana como dimensões indissociáveis do processo formativo.

No discurso pedagógico adventista, especialmente a partir do referido documento, a educação é concebida como um processo integral que ultrapassa os limites da instrução acadêmica. O material evidencia de forma recorrente a centralidade da formação do caráter, da moral e da espiritualidade, orientadas por princípios amplamente legitimados no interior dessa tradição educativa. Segundo White (2007), as instituições adventistas devem oferecer uma formação de elevado nível, voltada à constituição de sujeitos úteis e responsáveis, tanto na vida privada quanto na esfera pública. Nesse sentido, a educação assume uma função normativa ao articular saber, conduta e valores morais como dimensões indissociáveis do processo formativo.

Ainda nesse horizonte, a autora propõe uma formação alicerçada na dependência do poder divino, na qual os estudantes são concebidos como sujeitos capazes de exercer influência transformadora no meio

social, atuando como agentes de modelagem cultural e assumindo uma postura ativa diante dos paradigmas vigentes. Nessa perspectiva, “a mais elevada espécie de educação é aquela que dê tal conhecimento e disciplina que leve ao melhor desenvolvimento do caráter, e habilite a alma para aquela vida que se mede pela vida de Deus” (White, 2007, p. 43). A educação, nesse sentido, configura-se como um mecanismo de restauração moral do indivíduo, ao articular saber, conduta e fé como dimensões indissociáveis do processo formativo.

Tal concepção atribui centralidade à formação de virtudes como autocontrole, obediência e responsabilidade, evidenciando um projeto educativo orientado pela constituição de um sujeito moralmente regulado e alinhado a princípios considerados legítimos. Ao serem apresentados como referências de formação, tais valores operam como critérios que orientam comportamentos, disposições e modos de ser no espaço escolar.

Nesse cenário educacional, o professor assume papel central na condução do processo formativo, sendo constituído como autoridade moral e espiritual. Sua responsabilidade não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a orientação de comportamentos, a vigilância das condutas e a incorporação de um modelo de vida pautado na servidão a Deus, que deve ser exemplificado aos estudantes. Como afirma White (2007, p. 60), “o professor deve ser aquilo que deseja que seu aluno se torne”. Nesse sentido, o docente é investido de um lugar de autoridade que o posiciona como referência da boa conduta e do ideal cristão, fazendo de seu próprio corpo um suporte visível da norma, do autocontrole e da disciplina. Assim, qualquer desvio em sua conduta

compromete a eficácia desse projeto formativo, sustentado por uma pedagogia do exemplo.

Os professores de nossas escolas têm pesada responsabilidade a enfrentar. Devem ser em suas palavras e caráter o que desejam que seus estudantes se tornem: homens e mulheres que temam a Deus e obrem a justiça. Se eles mesmos conhecem o caminho, podem adestrar a juventude a andar nele. Não somente os educarão nas ciências, mas os ensinarão a ter independência moral, a trabalhar por Jesus, e a assumir encargos em Sua causa. (White, 2007, p. 45)

A centralidade atribuída ao professor contribui para a produção de relações pedagógicas atravessadas por mecanismos de orientação e vigilância. Nesse contexto, o corpo do educando se converte em alvo de constante observação e correção, sendo suas atitudes, formas de expressão e modos de interação regulados conforme critérios previamente estabelecidos. Tal dinâmica evidencia a constituição de práticas pedagógicas orientadas à conformação dos sujeitos a um modelo específico de comportamento.

O corpo, nesse processo, assume posição central como espaço de inscrição dessas normatividades. Ao associar moralidade, espiritualidade e conduta, o discurso pedagógico adventista constrói o corpo como objeto de regulação contínua, submetido a práticas de autocontrole e disciplina. Conforme afirma White (2007, p. 89), “saber o que constitui a pureza da mente, da alma e do corpo é parte importante da educação”, evidenciando a articulação entre formação moral e controle das dimensões corporais.

Outro aspecto relevante refere-se à associação entre corpo, asseio, ordem e trabalho. A valorização da higiene, da organização e do trabalho manual aparece como prática formativa orientada à constituição de hábitos considerados legítimos, ao mesmo tempo em que atua na regulação das condutas e na prevenção de comportamentos classificados como desviantes. Além disso, há a orientação de que o corpo deve ser governado pela mente, e esta, por sua vez, subordinada à vontade divina, reforçando a necessidade de controle dos impulsos e das práticas corporais.

Como afirma White (2007, p. 276), “o corpo, da mesma maneira que a mente, precisa exercício, mas é necessário haver grande temperança nas diversões, bem como em qualquer outra ocupação”. Tal orientação evidencia a construção de uma moralidade que regula não apenas as ações, mas também os tempos, ritmos e possibilidades de experiência do corpo, delimitando o que pode ou não ser vivido como legítimo no cotidiano escolar.

Esse conjunto de prescrições contribui para a constituição de um modelo de formação que tende a hierarquizar práticas, comportamentos e formas de existência. Nesse contexto, expressões corporais que não se ajustam aos padrões estabelecidos podem ser interpretadas como inadequadas, reforçando processos de regulação e silenciamento. Desse modo, o discurso pedagógico adventista evidencia-se como um dispositivo que articula moralidade, corpo e formação, operando pela produção de sujeitos ajustados a um ideal que orienta a vida escolar e social.

4. CORPO, DISCIPLINA E PRODUÇÃO DO SUJEITO: TECNOLOGIAS DE REGULAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

No contexto escolar, o corpo não pode ser compreendido como uma dimensão neutra, mas como um espaço central de aprendizagem, regulação e produção de condutas. As práticas pedagógicas incidem continuamente sobre ele, orientando modos de agir, sentir e se expressar que, embora frequentemente naturalizados, são socialmente construídos. Dessa forma, o corpo se configura como um território privilegiado de intervenção educativa, no qual se materializam processos de normatização que atravessam a formação dos sujeitos.

A partir das contribuições de Foucault (1999), é possível compreender tais processos como parte de um conjunto de tecnologias disciplinares voltadas à constituição de corpos dóceis. Nesse quadro, a disciplina atua de maneira minuciosa sobre gestos, movimentos e comportamentos, produzindo sujeitos ajustados a determinados padrões. O corpo, assim, é simultaneamente alvo e instrumento dessas relações de poder, sendo moldado por práticas que visam à sua utilidade, controle e conformidade.

Essas formas de regulação não operam apenas por imposições externas, mas tendem a ser incorporadas pelos próprios sujeitos. Conforme argumenta Mauss (2003), as chamadas “técnicas do corpo” são socialmente aprendidas, transmitidas por meio da educação, da imitação e da repetição. Ações aparentemente simples, como andar, sentar ou gesticular, carregam marcas culturais e expressam modos de ser construídos coletivamente.

Nesse mesmo sentido, Bourdieu (2007) contribui ao evidenciar que tais disposições se consolidam na forma de habitus, entendido como um conjunto de esquemas duráveis que orientam práticas e percepções. O corpo, portanto, não apenas executa normas, mas as

incorpora, de modo que passam a ser vivenciadas como naturais. Esse processo contribui para a reprodução de padrões socialmente legitimados, muitas vezes sem que sejam explicitamente percebidos.

No ambiente escolar, essa dinâmica se expressa na formação de um corpo disciplinado que aprende, para além dos conteúdos formais, maneiras específicas de se comportar. A organização dos tempos e espaços, bem como a repetição de gestos e rotinas, favorece a internalização de parâmetros que orientam a conduta dos estudantes. Trata-se de um processo contínuo, frequentemente invisibilizado, que contribui para a naturalização de determinados modos de agir.

Como consequência, pode-se observar a constituição de uma pedagogia do corpo marcada pela correção constante e pelo controle detalhado dos movimentos. A valorização de gestos considerados tecnicamente adequados, aliada à repetição sistemática, tende a restringir a espontaneidade, orientando o corpo para responder a expectativas previamente definidas.

Na perspectiva de Daolio (1998), o corpo deve ser entendido como uma construção cultural, cujos modos de movimento e expressão são produzidos em contextos sociais específicos. Nesse sentido, a Educação Física escolar participa ativamente da produção de sentidos sobre o corpo, ao selecionar e legitimar determinadas práticas em detrimento de outras.

Essa seleção não ocorre de forma neutra. Ao longo da história, práticas associadas à disciplina, ao rendimento e à técnica foram amplamente valorizadas, enquanto outras manifestações, como

danças, jogos tradicionais e expressões culturais diversas, foram frequentemente marginalizadas. Tal cenário evidencia que existem critérios que orientam quais práticas e quais corpos são reconhecidos como legítimos no espaço escolar.

Nesse contexto, sujeitos que não se adequam aos padrões estabelecidos podem ser interpretados como inadequados ou desviantes. Diferenças de ritmo, habilidade ou formas de expressão corporal tendem a gerar processos de exclusão, contribuindo para a reprodução de desigualdades no interior das práticas educativas.

Bourdieu (1989) aprofunda essa discussão ao demonstrar que tais relações se sustentam por meio da violência simbólica, isto é, pela internalização de normas que passam a ser reconhecidas como legítimas pelos próprios sujeitos. Assim, a dominação não se impõe apenas de maneira explícita, mas se reproduz por meio de mecanismos culturais e institucionais que a tornam naturalizada.

Dessa forma, o corpo pode ser compreendido como um espaço central na produção e reprodução de normatividades, no qual se inscrevem valores, expectativas e formas de controle. Analisar esses processos implica reconhecer que a educação, para além da transmissão de conhecimentos, participa ativamente da constituição de modos de existência, contribuindo para a formação de sujeitos que incorporam e reproduzem as estruturas sociais em que estão inseridos.

5. EDUCAÇÃO FÍSICA E O TENSIONAMENTO DA NORMATIVIDADE

A Educação Física escolar, ao longo de sua trajetória, esteve historicamente associada a projetos sociais voltados à formação de corpos disciplinados, saudáveis e produtivos. Nesse contexto, o corpo

foi tomado como objeto central de intervenção pedagógica, sendo orientado por práticas que buscavam padronizar gestos, comportamentos e desempenhos considerados adequados. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de modelos corporais alinhados a valores como disciplina, rendimento e controle, frequentemente naturalizados no ambiente escolar.

A partir das décadas de 1980 e 1990, com o avanço das abordagens críticas no campo educacional, esse modelo passa a ser questionado. A Educação Física brasileira inicia um movimento de revisão de suas bases, problematizando influências históricas como o militarismo, o higienismo e o esportivismo. Nesse cenário, autores como Daolio (1998), Bracht (1999) e Kunz (2004) passam a defender uma compreensão ampliada do corpo, reconhecendo-o como construção histórica, cultural e social. Com isso, as práticas corporais passam a ser analisadas para além de sua dimensão técnica, sendo compreendidas em seus sentidos e contextos de produção.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que as práticas corporais desenvolvidas na escola não são neutras. Conforme aponta Bracht (1992), elas expressam valores, expectativas e prescrições que contribuem para a consolidação de determinados modelos de corpo e comportamento. Do mesmo modo, Soares (1998) destaca que a predominância dos esportes institucionalizados na escola está associada à valorização de princípios como disciplina, esforço e meritocracia, em detrimento de outras formas de manifestação corporal.

Como consequência, diferentes expressões culturais — como danças, brincadeiras tradicionais e práticas oriundas de contextos populares — foram historicamente marginalizadas no currículo

escolar. Essa dinâmica evidencia que a seleção das práticas corporais é atravessada por critérios culturais e sociais que definem quais experiências são legitimadas e quais são invisibilizadas no espaço educativo.

Tal processo se articula à compreensão de que o corpo é produzido culturalmente. Para Mauss (2003), os modos de agir corporalmente são aprendidos socialmente, sendo incorporados por meio da convivência e da educação. Daolio (1998) reforça essa perspectiva ao afirmar que o corpo funciona como superfície de inscrição da cultura, expressando valores e normas coletivas. Nesse sentido, o que se apresenta como natural é, na verdade, resultado de processos históricos de construção social.

No interior das práticas escolares, essa lógica pode favorecer a constituição de uma pedagogia marcada pela repetição e pela busca de padrões considerados corretos, na qual o corpo é constantemente ajustado a expectativas previamente definidas. Esse movimento tende a limitar a diversidade de expressões corporais, privilegiando formas de movimento mais próximas de modelos hegemônicos.

Nesse cenário, estudantes que não se adequam a esses padrões — seja por diferenças de habilidade, ritmo ou forma de expressão — podem ser interpretados como inadequados. Além disso, aspectos como gênero, desempenho e estética corporal atravessam essas práticas, contribuindo para a exclusão de determinadas formas de corporeidade.

Bourdieu (1989) contribui para compreender esse processo ao evidenciar que tais relações se mantêm por meio da violência

simbólica, isto é, pela internalização de normas que passam a ser reconhecidas como legítimas pelos próprios sujeitos. Assim, as desigualdades não se impõem apenas de forma explícita, mas se reproduzem por meio de mecanismos culturais que as tornam naturalizadas.

Por outro lado, a centralidade do corpo na Educação Física também abre possibilidades de problematização dessas normatividades. Ao reconhecer o corpo como construção cultural, a área pode ampliar suas práticas pedagógicas, valorizando diferentes formas de expressão e promovendo experiências mais inclusivas.

Nesse horizonte, Kunz (1994) propõe uma abordagem crítico-emancipatória, orientada pela reflexão sobre o movimento humano e pela compreensão dos sentidos atribuídos às práticas corporais. Nessa perspectiva, o foco desloca-se do desempenho técnico para a experiência, a participação e a construção de significados, favorecendo a formação de sujeitos mais críticos.

Dessa forma, a Educação Física pode se constituir como um espaço privilegiado de tensionamento das normas que historicamente orientaram o corpo no ambiente escolar. Ao valorizar a diversidade cultural e ampliar as possibilidades de experiência corporal, contribui para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam diferentes formas de existência, deslocando-se de uma lógica de reprodução para uma perspectiva crítica e reflexiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o discurso pedagógico da educação adventista se estrutura a partir de um projeto moral consistente, no qual o corpo ocupa lugar central

como meio de formação espiritual e regulação das condutas. Ao articular saber, moralidade e espiritualidade como dimensões indissociáveis, tal discurso orienta a constituição de sujeitos alinhados a princípios que se apresentam como universais, configurando um modelo normativo de formação no espaço escolar.

Nesse sentido, ao se afirmar como universal, esse projeto educativo não apenas organiza práticas pedagógicas, mas opera como um regime de produção de verdade, no qual determinados valores e comportamentos são legitimados como referências de formação. Tal dinâmica contribui para a constituição de um sujeito moral normativo, cuja legitimidade é medida pelo grau de adequação a esses princípios, ao mesmo tempo em que tende a produzir processos de silenciamento e regulação de formas de existência que escapam a esse modelo.

As tensões identificadas ao longo da análise não configuram um antagonismo absoluto entre a pedagogia confessional e a Educação Física escolar. Ao contrário, evidenciam aproximações importantes, sobretudo na medida em que ambas podem operar por meio da seleção de práticas corporais, da regulação dos gestos e da valorização de padrões de comportamento que contribuem para a produção de modelos corporais legitimados socialmente. Essa aproximação revela a complexidade do corpo enquanto espaço de disputas simbólicas, no qual se articulam diferentes projetos de formação.

Por outro lado, a Educação Física, especialmente quando orientada por perspectivas críticas, apresenta potencial para tensionar esses processos, ao reconhecer o corpo como construção cultural e espaço de expressão da diversidade. Ao deslocar o foco da reprodução de

normas para a produção de sentidos, a área contribui para a problematização de padrões universalizantes e para a valorização de múltiplas formas de existência no contexto escolar.

Desse modo, compreender o corpo no contexto educativo implica reconhecê-lo como dimensão atravessada por disputas culturais, sociais e morais, nas quais se inscrevem diferentes regimes de verdade. À luz das contribuições de Dussel (1993), tais disputas podem ser compreendidas como parte de processos que operam pelo encobrimento do outro, ao subsumir a alteridade a modelos normativos que se apresentam como universais.

Por fim, destaca-se que a problematização desses processos não implica a negação da dimensão moral ou formativa da educação, mas a necessidade de tensionar os modos pelos quais tais princípios são instituídos e legitimados. Nesse horizonte, a construção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e sensíveis à diversidade coloca-se como possibilidade de enfrentamento aos processos de homogeneização, contribuindo para a afirmação da alteridade e para a constituição de sujeitos capazes de reconhecer e problematizar as normas que orientam suas experiências no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-89, ago. 1999.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

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

DUSSEL, Enrique. 1492: **o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2 v.

FERREIRA, Lucas Vinícius de Oliveira. **Educação Física, Esporte e Religião: interferências e relações**. 2010. 56 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAPIASSU, Hilton F. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Porto: Rés, 1985.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 401-422.

PAIXÃO, Carlos. J. Episteme dos Métodos. **Filosofia e Educação (Revista da UNICAMP)**. Campinas – SP, v. 5, n. 2, p. 43-56, outubro de 2013 (Dossiê Epistemologia e Teorias da Educação).

RIGONI, Ana Carolina Capellini; DAOLIO, Jocimar. Corpos na escola: reflexões sobre educação física e religião. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875–894, 2014.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Corpos na escola: (des)compassos entre a educação física e a religião**. 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional**. Brasília, UNB, Dissertação de Mestrado, 1982.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado em Educação, 1987.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1998.

WHITE, Ellen G. **Conselhos aos professores, pais e estudantes.** Brasília/SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007. ISBN 978-8534511704.

WHITE, Ellen G. **Educação.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008. Disponível em: <https://cdn.centrowhite.org.br/home/uploads/2022/11/Educacao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

¹ Licenciada em Educação Física (UFPA) e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED-ICED-UFPA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professora Dra. em Ciências Sociais (PUC-SP) e professora do programa de Pós-graduação em Educação – PPGED-ICED-UFPA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Professor Pós-Doutor em Ciências Humanas (UNICAMP) e professor do programa de Pós-graduação em Educação – PPGED-ICED-UFPA. E-mail: [carlosjpaixãacesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)