PACO EDITORIAL

volume 1

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE NA AMÉRICA LATINA

Felipe Quintão de Almeida
Larissa Lara
Felipe Wachs
(orgs.)

volume 1

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE NA AMÉRICA LATINA

Felipe Quintão de Almeida
Larissa Lara
Felipe Wachs
(orgs.)

PACO EDITORIAL

IMPORTANTE

Cuidamos para que a produção deste ebook tivesse o mesmo padrão de qualidade das nossas obras impressas. Mas poderá ter variação na apresentação do conteúdo de acordo com cada dispositivo de leitura.

Copyright © 2019 by Paco Editorial

Direitos desta edição reservados à Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

Revisão: Márcia Santos

Capa: Matheus de Alexandro

Diagramação: Larissa Codogno

Edição em Versão Impressa: 2019

Edição em Versão Digital: 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F981d

Fundação de Apoio à Pesquisa

Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina/ Felipe Wachs [et al], v. 1 – 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.

Recurso digital
Formato: ePub
Requisitos do sistema: Multiplataforma
ISBN 978-85-462-1549-2

1. Esporte e Lazer 2. Educação Física 3. Formação de Professores I. Título. II. Funape

CDD 372.86

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues (UNIVAS/MG) (Lattes)

Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi (FATEC-SP) (Lattes)

Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna (UNESP/ASSIS/SP) (Lattes)

Prof. Dr. Carlos Bauer (UNINOVE/SP) (Lattes)

Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha (UFRGS/RS) (Lattes)

Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa (FURG/RS) (Lattes)

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (UNISO/SP) (Lattes)

Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira (UNICAMP/SP) (Lattes)

Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins (UNICENTRO-PR) (Lattes)

Prof. Dr. Romualdo Dias (UNESP/RIO CLARO/SP) (Lattes)

Profa. Dra. Thelma Lessa (UFSCAR/SP) (Lattes)

Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt (UNIPAMPA/RS) (Lattes)

Prof. Dr. Eraldo Leme Batista (UNIOESTE-PR) (Lattes)

Prof. Dr. Antonio Carlos Giuliani (UNIMEP-Piracicaba-SP) (Lattes)

Paco Editorial

Av. Carlos Salles Bloch, 658

Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Salas 11, 12 e 21

Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

Telefones: 55 11 4521.6315

atendimento@editorialpaco.com.br

www.pacoeditorial.com.br

SUMÁRIO

Folha de rosto

Apresentação

1. Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina

Dermeval Saviani

2. Fundamentos à formação de professores em pedagogia histórico-crítica para as escolas no campo na Bahia

Cássia Hack
Celi Nelza Zulke Taffarel
Erica Cordeiro Cruz Sousa
Sicleide Gonçalves Queiroz

3. Inserção curricular da educação física brasileira: questionamentos e desafios diante de 10 anos de produção acadêmica

Marcílio Souza Júnior

4. Universal, singular, particular: sentidos y desplazamientos del curriculum en Argentina

María Valeria Emiliozzi

5. Formación inicial del educador físico en México: contrates entre escuelas normales e instituciones de educación superior versus la evaluación de ingreso del servicio profesional docente

Víctor Arenas Pérez

6. O tema cultura na educação física escolar latino- americana: apontamentos de pesquisadores da Argentina, Chile e Colômbia

Eliane Regina Crestani Tortola
Antonio Carlos Monteiro de Miranda
Larissa Lara

7. Projeto Andora, formação de professores e cultura popular: a sistematização do boi estrela

Antonio Carlos Moraes
Marina Leone Monteiro de Assis
Vitor de Castro Bodart
Érica Bolzan

8. Corporalidades e manifestações simbólicas: ressignificações a partir do ensino das danças populares para jovens e adultos com deficiências intelectuais e autismo

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Humberto Coelho da Silva
Hanele Ribeiro Covre
Flaviane Salles
Daiane Matheus Pessoa
Erineusa Maria da Silva

9. Ocupar, resistir e formar-se: narrativas autobiográficas de estudantes de um curso de educação física

Admir Soares de Almeida Junior
Thátilla Freire Silva
Marcella Ottoni Guedes Oliveira
Bárbara Andrade de Santana
Raquel Rocha Nunes
Leandro Alvarenga Oliveira

10. Narrando performances de masculinidades, interseccionando as diferenças no contexto do voleibol

Leandro Teofilo de Brito

11. Controle democrático da política esportiva brasileira: um estudo sobre o Conselho Nacional do Esporte

Silvana Martins de Araujo

12. Caracterização do equilíbrio na posição invertida de atletas brasileiros de saltos ornamentais

Ana Laura S. Martins
Guilherme H. R. Lopes
Ana Cristina de David

13. Estudo de revisão sobre contribuições das práticas corporais integrativas para a promoção da saúde

Priscilla de Cesaro Antunes
Alex Branco Fraga

14. Na vida cotidiana do povo Akwẽ–Xerente, questões para pensar o lazer como experiência cultural

Khellen Cristina Pires C. Soares
José Alfredo Oliveira Debortoli

15. As revistas de vulgarização científica e as estâncias hidrominerais (1930-1940): incentivo médico ao contato com a natureza

Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros

16. Múltiplas ciências da educação física: aprendizagens a partir da ação de seguir cientistas e pesquisas

Raquel da Silveira
Marco Paulo Stigger

Sobre os autores

Página final

APRESENTAÇÃO

Em 2017, o XX Conbrace/VII Conice, realizado na cidade de Goiânia entre os dias 17 a 21 de setembro, adotou como tema central *Democracia e Emancipação: desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina*. O tema do evento foi propulsor de inúmeros debates acerca dos desafios da Educação Física e Ciências do Esporte em uma época de colonização e desregulamentação da esfera pública pela privada e do esvaziamento das ordens institucionais democráticas na América Latina que ferem o caráter emancipatório de sujeitos e instituições.

A imagem do ipê amarelo que floresce durante o período de seca no cerrado goiano foi sabiamente escolhida como ícone do evento. Esse símbolo traduz a potência do existir e do resistir em tempos áridos, marcados pelo desrespeito aos processos democráticos e emancipatórios, pela falência ético-moral e estética, pela invisibilidade de sujeitos e pelo descaso à ciência, à educação, ao trabalho, ao lazer e ao acesso democrático às diferentes práticas corporais. Nesse caminho de afirmação das lutas democráticas e emancipatórias, a organização de um espaço de encontro de pesquisadores, de socialização do conhecimento e de produção de saberes no âmbito da Educação Física e Ciências do Esporte passa a ser fulcral.

Ao repetir uma experiência já realizada na edição do Conbrace/Conice de Vitória, a reunião bianual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte em Goiânia publica, em dois volumes, as palestras das mesas gerais e internas de cada Grupo de Trabalho Temático (GTT) da instituição,[1] assim como doze textos selecionados entre os trabalhos apresentados nos GTTs durante o evento. Esse primeiro volume, organizado com 16 capítulos, reúne as palestras das mesas gerais do Conbrace e os escritos dos autores cujos trabalhos receberam destaque. A preparação e a publicação da atual coletânea contaram com o apoio do Ministério da Saúde.[2]

No texto “Democracia e Emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina”, Dermeval Saviani desenvolve os conceitos de democracia e emancipação, discorre acerca dos desafios que se põem para a educação na atual conjuntura da América Latina e, ao final, tece considerações alusivas à área da Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica.

O capítulo “Fundamentos à formação de professores em pedagogia histórico-crítica para as escolas no campo na Bahia”, de Cássia Hack, Celi Nelza Zulke Taffarel, Erica Cordeiro Cruz Sousa e Sicleide Gonçalves Queiroz, apresenta o trabalho de formação de professores e professoras desenvolvido como Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em *Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo*, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio da Ação Escola da Terra.

No texto “Inserção curricular da educação física brasileira: questionamentos e desafios diante de 10 anos de produção acadêmica”, Marcílio Souza Júnior oferece uma reflexão referente a 10 anos de pesquisas realizadas em torno da configuração e do reconhecimento da condição do componente curricular da Educação Física na escola (EFE) presentes em estudos vinculados ao Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (Ethnós), pertencente à Escola Superior de Educação Física (Esef) da Universidade de Pernambuco (UPE).

No capítulo “Universal, singular, particular: sentidos y desplazamientos del curriculum en Argentina”, María Valeria Emiliozzi discute as regras dos sentidos da educação em políticas educativas argentinas a partir de documentos curriculares e estruturas educativas. A autora analisa os componentes e as tensões que atravessam o currículo com base em modos de pensar o sujeito e suas práticas no sentido de entender melhor como a educação pode e deve ser pensada na atualidade.

O texto “Formación inicial del educador físico en México: contrates entre escuelas normales e instituciones de educación superior versus la evaluación de ingreso del servicio profesional docente”, de autoria de Víctor Arenas Pérez, promove uma reflexão acerca da lógica, da congruência e da pertinência do processo de formação do professor de Educação Física.

Em “O tema cultura na educação física escolar latino-americana: apontamentos de pesquisadores da Argentina, Chile e Colômbia”, Eliane Regina Crestani Tortola, Antonio Carlos Monteiro de Miranda e Larissa Lara apresentam dados de uma pesquisa que procura entender o tema “cultura” na Educação Física escolar argentina, chilena e colombiana, a partir da leitura que pesquisadores vinculados a universidades nesses países fazem da sua realidade.

“Projeto Andora, formação de professores e cultura popular: a sistematização do Boi Estrela”, de Antonio Carlos Moraes, Marina Leone Monteiro de Assis, Vitor de Castro Bodart e Érica Bolzan, discorre acerca de uma manifestação de cultura popular no Espírito Santo conhecida por Boi Estrela. Os autores retomam a história da manifestação por meio das narrativas orais da comunidade investigada e procuram remontar o boi com a finalidade de sistematização, transposição didática e devolutiva por meio das escolas da região.

Em “Corporalidades e manifestações simbólicas: ressignificações a partir do ensino das danças populares para jovens e adultos com deficiências intelectuais e autismo”, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Humberto Coelho da Silva, Hanele Ribeiro Covre, Flaviane Salles, Daiane Matheus Pessoa e Erineusa Maria da Silva narram as manifestações simbólicas produzidas por jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, participantes de uma ação de extensão desenvolvida pelo

Laefa/CEFD/Ufes, denominada “Danças populares na perspectiva inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual”.

“Ocupar, resistir e formar-se: narrativas autobiográficas de estudantes de um curso de educação física”, de Admir Soares de Almeida Junior, Thátilla Freire Silva, Marcella Ottoni Guedes Oliveira, Bárbara Andrade de Santana, Raquel Rocha Nunes e Leandro Alvarenga Oliveira discorre acerca de interpretações iniciais de uma pesquisa que buscou compreender, por meio de narrativas autobiográficas, as aprendizagens produzidas por acadêmicos de um curso de Educação Física no contexto de ocupação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

“Narrando performances de masculinidades, interseccionando as diferenças no contexto do voleibol”, de Leandro Teofilo de Brito, apresenta o resultado de uma investigação que realizou com jovens adolescentes atletas de voleibol autoidentificados como gays e bissexuais. As entrevistas narrativas, baseadas na discussão de gêneros biográficos, foram interpretadas por uma proposta metodológica de análise alicerçada pela abordagem interseccional desenvolvida pela teórica feminista canadense Sirma Bilge.

Em “Controle democrático da política esportiva brasileira: um estudo sobre o Conselho Nacional do Esporte”, Silvana Martins de Araujo investiga o papel do Conselho Nacional do Esporte na definição dos rumos da política esportiva brasileira durante os Governos Lula-Dilma e a contribuição das suas deliberações para o fortalecimento dessa política, na perspectiva de universalização do direito ao esporte no Brasil.

“Caracterização do equilíbrio na posição invertida de atletas brasileiros de saltos ornamentais” é o nome do texto escrito por Ana Laura Silva Martins, Guilherme Henrique Ramos Lopes e Ana Cristina de David, cujo propósito foi oferecer uma avaliação do equilíbrio estático na posição

invertida em atletas de saltos ornamentais e verificar o comportamento dos parâmetros espaço-temporais do equilíbrio, buscando compreender possíveis relações dessa tarefa com a execução da posição de entrada do salto.

Priscilla de Cesaro Antunes e Alex Branco Fraga oferecem um estudo de revisão pautado nas práticas corporais integrativas (PCI) em sua relação com a promoção da saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS). Em termos metodológicos, os autores operam com o *scoping* review, que se configura como uma estratégia de revisão de literatura adequada ao estudo de temas emergentes, cuja identificação não se encontra consolidada na forma de descritores, como é o caso das PCI.

"Na vida cotidiana do povo akwẽ-xerente, questões para pensar o lazer como experiência cultural" foi o título escolhido por Khellen Cristina Pires C. Soares e José Alfredo Oliveira Debortoli para problematizar os estudos do lazer com o campo de conhecimento antropológico, buscando enfatizar a importância de uma compreensão da realidade e dos modos de viver relacionados à experiência cultural em termos simbólicos.

O capítulo de Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros, intitulado "As revistas de vulgarização científica e as estâncias hidrominerais (1930-1940): incentivo médico ao contato com a natureza", analisa o teor das revistas *Vida e Saúde* e *Educação Physica*, entre as décadas de 1930 e 1940, de modo a verificar as prescrições para a busca de saúde e obtenção de benefícios físicos por meio de contatos com a natureza, notadamente no que se refere às águas termais e aos incentivos para viagem às estâncias hidrominerais.

Por fim, "Múltiplas ciências da educação física: aprendizagens a partir da ação de seguir cientistas e pesquisas", de Raquel da Silveira e Marco Paulo Stigger, embasados nas chamadas "etnografias das ciências", oferece

uma descrição de um estudo etnográfico em dois grupos de pesquisa vinculados a um programa de pós-graduação em Educação Física.

As publicações organizadas nesse primeiro volume revelam aspectos da diversidade temática característica dos GTTs no Conbrace/Conice, assim como algumas delas focam mais diretamente problemáticas afetas ao tema central do evento. Tais publicações evidenciam narrativas de pesquisadores e de suas contribuições à Educação Física e Ciências do Esporte no contexto latino-americano. Convidamos à leitura da obra e ao chamado que os autores fazem aos diferentes temas propostos por essa coletânea.

Os Organizadores

Notas

1. Nem todos os convidados, por distintas razões, atenderam ao convite de envio de suas análises no formato de texto.
2. O apoio do Ministério da Saúde ocorreu por meio de Carta Acordo firmada com a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) através do projeto “Levantamento da produção sobre Educação Física, atividade física e ciências do esporte para apoiar as ações de Promoção da Saúde no Sistema Único de Saúde”.

1. DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE NA AMÉRICA LATINA[3]

Dermeval Saviani

Para tratar do tema enunciado no título inicio abordando os conceitos de democracia em sua relação com a educação e de emancipação articulada com a discussão da perspectiva teórico-filosófica que permite enfrentar os desafios postos à educação no contexto atual da América Latina. À guisa de conclusão tecerei considerações especificamente voltadas para a área de educação física.

Democracia como o regime político dominante na sociedade moderna: sua relação com a educação

A sociedade moderna constituiu-se a partir do desenvolvimento contraditório da sociedade feudal cujas relações sociais se assentavam na propriedade privada da terra colocando em oposição os senhores feudais como classe dominante em aliança com o clero; e, como classe dominada, os servos vinculados à terra e os artesãos vinculados às corporações de ofício. Tratava-se de uma sociedade cuja produção estava voltada para o consumo.

No âmbito dessas relações de produção foram se desenvolvendo as forças produtivas provocando o aumento de excedentes com o incremente das trocas que, em se tornando permanentes, originaram as cidades onde viviam aqueles que se dedicavam ao comércio, conhecidos como burgueses, ou seja, habitantes do burgo, da cidade. Essa mudança do eixo da produção, do consumo para as trocas determinou o surgimento de um novo modo de

produção com uma nova estrutura social: o modo de produção capitalista com a sociedade de mercado.

Mas, com os servos vinculados à terra e com os artesãos vinculados às corporações, como reorganizar a produção voltando-a para as necessidades de troca? Abriu-se, então, uma era de revolução liderada pela nova classe, a burguesia, que arrancou os servos das glebas e os artesãos das corporações, transformando-os em trabalhadores livres.

Aí está a base da constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista: proprietários livres que se defrontam no mercado; de um lado, o capitalista que detém a propriedade dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador (o proletário) que detém a propriedade da força de trabalho. Nessa condição, eles entram em relação de troca e celebram "livremente" um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho adquirindo o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador produz; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver.

Eis aí o atributo de liberdade da sociedade capitalista. É uma sociedade livre porque baseada na relação entre proprietários que dispõem livremente de seus bens: os meios de produção, do lado capitalista e a força de trabalho do lado proletário. Nesta nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Desde a troca que precede a produção consubstanciada no contrato de compra e venda da força de trabalho, até a relação de compra e venda dos bens produzidos que possibilita, nos mercados, o acesso dos membros da sociedade ao consumo desses bens.

Vê-se, assim, que a organização social em que vivemos assumiu suas feições características com a consolidação do poder burguês e a consequente formulação de sua visão de mundo: o liberalismo. Trata-se de uma concepção ideológica sistematizada a partir de três categorias chaves:

propriedade, igualdade e liberdade. A sociedade seria, pois, composta de proprietários igualmente livres que entram em relação de troca. Diferentemente da sociedade feudal em que seus membros (senhores feudais, clero, camponeses, artesãos) pertenciam a castas organizadas com base em laços de sangue e uma suposta origem divina, portanto, sem mobilidade entre si, os membros da sociedade burguesa compõem classes que se originam da posição que assumem no processo de produção podendo, pois, haver mobilidade entre elas.

A consolidação dessa nova forma de sociedade ocorre a partir da Revolução Francesa e se consuma com a derrubada da Comuna de Paris em 1871, pois, segundo Gramsci, é nesse momento que o novo, a ordem burguesa, triunfa ao mesmo tempo sobre o velho, o Antigo Regime, e o novíssimo, a revolução socialista preconizada pelos trabalhadores. Nessa nova situação a burguesia se torna não apenas classe dominante, mas também classe hegemônica. E a forma política posta em posição dominante nessa nova organização social é a democracia, entendida como o regime político baseado na soberania popular. O soberano, então, deixa de ser o rei e passa a ser o próprio povo a quem cabe escolher os governantes. Mas, para exercer a soberania, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, o povo precisa ser educado. E a escola surge como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da "escola redentora da humanidade" sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica.

Nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a

abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa. Se a participação política das massas configura um interesse comum a ambas as classes (dominante e dominada), ao se efetivar acaba por colocá-las em confronto de vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis.

Em síntese, democracia é um regime político baseado na soberania popular. Ocorre que essa mesma sociedade moderna que erigiu o povo como soberano se constituiu dividindo o povo em duas classes fundamentais: uma, quantitativamente menor, constituída pelos detentores dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho concentrados no capital; e outra, amplamente majoritária, constituída pelos detentores apenas de sua força de trabalho e obrigados, nessa condição, a operar com os instrumentos e os meios de produção dos detentores do capital. Os primeiros, por deterem o poder econômico, detêm, também, o poder político. Em consequência, eles têm a iniciativa de indicar os candidatos aos cargos públicos. Nessas circunstâncias, a possibilidade de indicação de governantes sintonizados com os interesses populares é bem pequena. Assim, enquanto os membros dos grupos dominantes procuram eleger os melhores candidatos, de seu ponto de vista, os membros das camadas populares não podem escolher os melhores, segundo seu ponto de vista, porque estes raramente conseguem se candidatar. Assim, eles acabam tendo de buscar eleger os menos piores.

O quadro descrito põe em evidência o caráter formal da democracia que se instalou, nos diversos países. Isto significa que o regime democrático se caracteriza pela igualdade e liberdade formais superando tanto a divisão da sociedade em castas como os governos autocráticos. Logo, a democracia formal é necessária enquanto um conjunto de regras que devem ser respeitadas por todos como garantia dos direitos dos cidadãos. Em

consequência, a quebra da institucionalidade democrática abre as portas para toda sorte de arbítrios.

No Brasil, hoje, estamos testemunhando um grau tão grande de arbítrio com constantes violações dos direitos dos cidadãos ao arrepio do que dispõe a Constituição. Nesse contexto perdeu vigência o Estado Democrático de Direito e nos encontramos num verdadeiro Estado de Exceção. Assim, multiplicam-se fatos arbitrários que poderíamos enumerar longamente.

E as arbitrariedades cometidas vêm sendo acobertadas por versões divulgadas pelas autoridades que invertem o sentido dos fatos, com a cumplicidade da grande mídia que não apenas transmite como verdadeiras as versões falsas, mas esconde os fatos reais. E a população fica alienada diante da grave situação em que estamos vivendo. Assim, vai se escancarando o estado de ditadura e, o que é pior, com a participação do próprio judiciário, o que significa que os atingidos não terão a quem recorrer. Daí a necessidade da observância estrita das normas fixadas pela democracia formal.

No entanto, se a democracia formal é necessária, ela é insuficiente, pois deveria evoluir na direção de sua transformação em democracia real. Em outros termos, a democracia formal diz respeito apenas à emancipação política não chegando a promover a verdadeira emancipação humana. Passemos, então, a tratar do conceito de emancipação.

Sobre o conceito de emancipação humana

"*Toda* emancipação é a *recondução* do mundo humano, das relações, ao *próprio homem*" (Marx, s/d., p. 38, grifos meus).

Essa frase foi enunciada por Marx no texto "Sobre a questão judaica", escrito no segundo semestre de 1843, motivado pelo opúsculo de Bruno Bauer, "A questão judaica", no qual Bauer considera que, para conseguir sua emancipação política, os judeus deveriam renunciar à religião do judaísmo. Contrapondo-se a essa ideia Marx situou o conceito de

“emancipação política” mostrando que, não obstante ter representado um progresso, a emancipação política é insuficiente, pois implica a cisão entre o homem como membro da sociedade civil, isto é, como indivíduo egoísta independente integrante da sociedade burguesa e como pessoa moral, membro da sociedade política, cidadão do Estado, cidadão abstrato. Eis porque os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. Dessa forma, a sociedade burguesa se constitui como uma “sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a *realização* de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação* desta” (p. 32, grifos meus).

Concluindo, Marx marca claramente a diferença entre a emancipação política e a emancipação humana: “A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral”. E, na sequência, indica a condição para que se realize a emancipação humana:

> Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (Marx, s/d., p. 38)

Dessas considerações podemos concluir que a emancipação política, vale dizer, a democracia formal é insuficiente. É necessário caminhar em direção à emancipação humana que implica a superação da democracia formal instituindo a democracia real.

Vê-se, então, que a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o consequente desaparecimento do Estado ou, nos termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil.

Essa problemática enunciada em *A questão judaica*, um texto seminal de Marx escrito em 1843, foi reposta nas obras subsequentes (Marx, 1985a, p.

105-106 e 147-148; (Marx e Engels, 1974a, p. 80 e 90); (Marx, 1985b, p. 160), reaparecendo no *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848:

> Uma vez desaparecidos os antagonismos de classe no curso do desenvolvimento e sendo concentrada toda a produção propriamente dita nas mãos dos indivíduos associados, **o poder público perderá seu caráter político**. (Marx; Engels, 1968, p. 47, grifos meus)

Supera-se, assim, a questão da emancipação política tornando possível a emancipação humana, pois "em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classe, surge uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos" (p. 48).

Em *A Guerra Civil na França*, texto escrito em 1871 sobre a "Comuna de Paris", Marx observa que o objetivo da Comuna era

> extirpar os fundamentos econômicos sobre os quais assenta a existência de classes e, por conseguinte, a dominação de classe. Emancipado o trabalho, todo o homem se torna um trabalhador e o trabalho produtivo deixa de ser um atributo de classe. (Marx, 1984, p. 69)

Efetivamente, a emancipação do trabalho, permitindo a superação da emancipação política se constitui em condição para a plena emancipação humana.

Mas a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem da democracia formal para a democracia real não ocorrerá espontâneamente. Sua efetivação depende da práxis humana, pois são os homens que fazem a história. E a práxis revolucionária, para ter êxito, supõe preenchidas tanto as condições objetivas como as subjetivas.

Como filosofia da práxis o marxismo empreendeu o exame crítico da sociedade capitalista evidenciando suas contradições internas fornecendo, assim, a base teórica para o desenvolvimento da práxis revolucionária que obteve êxito na Rússia em 1917, dando origem à experiência conhecida como "socialismo real", o que criou a expectativa de superação do

capitalismo pelo socialismo. Mas essa expectativa não se realizou ocorrendo, ao contrário, a dissolução do socialismo real com a persistência do capitalismo que se estendeu ao mundo todo.

Diante dessa reviravolta emergiu um movimento de ideias que, ao mesmo tempo em que situa o marxismo como um pensamento próprio da modernidade, portanto, marcado pela metafísica do sujeito, o criticam considerando que ele teria se limitado a análises totalizantes, sociologizantes, não deixando espaço para os indivíduos, os sujeitos e os aspectos psicológicos. Nesse contexto resultou amplamente difundido, nos dias de hoje, o enquadramento de Marx como um autor enclausurado nos limites da modernidade.

Entendo que esse enquadramento de Marx nos limites da modernidade é um equívoco gnosiológico, isto é, científico e filosófico, embora não se possa negar que seja um acerto ideológico. É imprescindível esclarecer essa questão para compreendermos criticamente a situação atual e encararmos os desafios à educação física e às ciências do esporte de forma crítico-superadora como se propôs o Coletivo de Autores da *Metodologia de Ensino da Educação Física* e como se propõe, também, a *Pedagogia Histórico-Crítica*.

É consensual que a filosofia moderna foi inaugurada com Descartes colocando em questão, com sua dúvida metódica, todos os conhecimentos anteriores para instaurar, sobre a experiência subjetiva da dúvida, a verdade inabalável do “cogito”: se tudo eu posso pôr em dúvida, há algo do qual não posso duvidar, a saber, que eu duvido. Ora, se eu duvido, eu penso; e se eu penso, eu sou; eu existo (“cogito, ergo sum”).

A crítica cartesiana desautorizou o objetivismo e o realismo ingênuos que dominaram o pensamento antigo e medieval para o qual o critério da verdade era a evidência objetiva. A partir de Descartes o critério de verdade desloca-se para o sujeito: nada terá estatuto de verdade sem passar pelo

crivo da experiência subjetiva que se manifesta de duas formas: o crivo da razão, expresso na arte de raciocinar, fundada no exercício da dúvida, para o qual só poderá ser aceito como verdadeiro aquilo que eu puder reduzir a ideias claras e distintas; e o crivo da sensação, expresso na arte de observar, fundada no exercício dos sentidos, para o qual só será considerado verdadeiro aquilo que eu puder perceber por meio de meus sentidos. Eis o que passou a ser entendido como a "metafísica do sujeito", própria da modernidade.

O que tem a ver Marx com essa concepção que caracterizou a filosofia moderna?

Entendendo o homem como o conjunto das relações sociais, o único sujeito contemplado na teoria de Marx é o sujeito prático. Portanto, nessa teoria "a constituição da objetividade não depende do dado prévio de um sujeito, de uma consciência ou de uma razão". Ao contrário, é ela que "constitui sujeitos que são parte da própria objetividade" (Balibar, 1995, p. 83). Marx opera a inversão total do pensamento moderno: "sua constituição do mundo não é obra de um sujeito, ela é uma gênese da subjetividade (*uma* forma de subjetividade histórica determinada) como parte e contrapartida do mundo social da objetividade" (Balibar, 1985, p. 85). Situando-se no ponto culminante da modernidade, representado por Hegel, Marx o criticou de forma contundente desenvolvendo, ao mesmo tempo, os elementos de ruptura de Hegel com o pensamento moderno, cuja máxima expressão é a síntese kantiana. Circunscrever Marx nos limites da modernidade é, pois, um evidente equívoco gnosiológico.

No entanto, sabemos que as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, isto é, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em busca

dos meios de satisfazer suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico, centrado nos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. É nesse terreno que se desencadeiam os embates do campo intelectual onde equívocos gnosiológicos podem se manifestar como acertos ideológicos. Assim, embora, como foi demonstrada, a concepção marxiana não possa ser considerada como inserida na modernidade, sua inserção nesse âmbito por parte daqueles que se situam no horizonte da ordem social instaurada pelo capitalismo, e dela se beneficiam, corresponde à tentativa de mostrar que a concepção que formula as condições de ultrapassagem desse horizonte se encontra aquém e não além da forma social atualmente dominante. Nesses termos trata-se, então, de um acerto ideológico.

Mas, se a concepção elaborada por Marx partiu do ponto mais avançado atingido pela modernidade, efetuou sua crítica e inverteu os termos do problema posto pelo pensamento moderno desautorizando o idealismo, então não se trata de uma concepção inserida nos limites do pensamento moderno. Não é, pois, uma concepção ultrapassada, mas se insere plenamente no debate contemporâneo. E, pela crítica radical ao idealismo do pensamento moderno, instaura um novo realismo, que, obviamente, não pode ser interpretado como uma volta à metafísica da objetividade anterior à modernidade. Ingressamos, agora, num novo entendimento da objetividade que se beneficiou da incorporação de todos os elementos críticos desenvolvidos no seio da filosofia moderna. Trata-se, pois, de um

realismo crítico para além da modernidade e não mais do realismo ingênuo anterior à modernidade.

Frise-se, ainda, que Marx já se antecipou constituindo-se como um crítico *avant-la-lettre* da própria pós-modernidade em sua crítica a Max Stirner, abordando a origem classista da pedagogia individualista, seus fundamentos idealistas e o conceito de individualidade de Stirner. Suchodolski, (1966) na obra *Teoria Marxista da Educação*, constata que Marx surpreendeu ao destinar tanto tempo e tanto trabalho a analisar exaustivamente o livro de Stirner, *O Único e sua Propriedade*, dedicando-lhe um manuscrito de 424 páginas. Suchodolski justifica esse empenho ao considerar que

> tal concepção sobre o egoísmo real predominava especialmente até fins do século XIX nos círculos dos entusiastas de Nietzsche, para os quais Stirner foi um trágico e esquecido precursor do autor de *Also Sprach Zarathustra* (Assim falava Zarathustra). (Suchodolski, 1966, p. 269)

Conforme Balibar, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Não admitindo nenhuma grande narrativa, a crítica de Stirner "engloba *todas* as noções universais, sem exceção, antecipando assim certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo" (Balibar, 1995, p. 46, grifos meus). Além de irônico, não deixa de exigir detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845 contrariando, portanto, de forma explícita, o que é divulgado hoje pela onda pós-moderna.

É preciso, pois, restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico manifestando-se provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. É, assim, uma filosofia historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos

abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais. Sendo esse modo de filosofar aquele que nos permite compreender como o homem se forma e age historicamente, segue-se que o marxismo continua sendo a principal referência para se compreender a sociedade existente e sua transformação revolucionária. Com efeito, tendo tomado o mundo por palco, tendo se estendido por todo o planeta, o capitalismo esgotou suas possibilidades e mergulha, agora, numa profunda crise de caráter estrutural, em que as relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, de impulso, estão se convertendo em freio que impede o avanço das forças produtivas. Eis a razão pela qual a produção capitalista hoje é uma produção destrutiva, pois só pode se manter pela reconstrução do que é destruído, já que isso pode ser feito sem abrir mão das relações privadas de produção, o que se evidencia pelos constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da criminalidade e da violência, cujos resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que as forças produtivas possam avançar para além do nível já atingido. Estão aí os elementos que nos permitem considerar que está aberta, no dizer de Marx, uma época de revolução social. Estão postas, pois, as condições objetivas para o desencadeamento e o avanço da práxis revolucionária. Mas, para ser desencadeada com alguma chance de êxito é preciso que sejam preenchidas também as condições subjetivas que dependem, em grande parte, do trabalho educativo. Eis aí o grande desafio a ser enfrentado.

Considerando ter explicitado, nas considerações que acabei de fazer, a concepção filosófico-científica a partir da qual poderemos enfrentar, com conhecimento de causa, os desafios da hora presente, passo ao exame dos desafios que se põem para a educação na atual conjuntura da América Latina.

Os desafios para a educação na conjuntura atual da América Latina

Do que foi exposto podemos concluir que a formação para o exercício da cidadania já pode ser considerada uma função clássica da educação escolar, pois vem sendo apregoada desde o início do século XIX. No entanto, na América Latina certa descontinuidade da experiência democrática tem afastado periodicamente a discussão dessa questão. Para ficarmos na história mais recente, cumpre recordar que o processo político na América Latina se caracterizou, nas décadas de 1960 e 1970 pela vigência de regimes autoritários manifestando-se, no conjunto dos países da Região, os sintomas da crise da democracia. Com o desgaste dos regimes autoritários sob controle militar a partir do final da década de 1970 ocorre, na maioria dos países latino-americanos, um processo chamado de abertura democrática. Assim, se no período autoritário a educação foi despojada de sua função de formação para a participação política, limitando-se ao papel de preparar recursos humanos para o desenvolvimento, com a abertura política passou-se a discutir mais intensamente não apenas a questão da democratização da escola, mas também a importância da educação no processo de democratização da sociedade. Buscou-se, assim, recuperar a função clássica da educação enquanto formação para o exercício da cidadania contrapondo-se ao contexto dos regimes militares quando essa preocupação caíra no esquecimento ao se promover a despolitização da educação, definindo-se como seu papel principal a preparação funcional de recursos humanos para o mercado de trabalho. Mas essa tendência que vinha se desenvolvendo na direção da consolidação da institucionalidade democrática desde o início dos anos oitenta do século XX está entrando numa zona de risco de ruptura na conjuntura atual, o que pode ser constatado de forma emblemática no caso do Brasil.

A situação é muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontram-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar. E, para isso, não têm pejo em violar as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais.

No Brasil, o regime democrático esteve sempre em risco porque, considerando a tendência da população de escolher, especialmente para os cargos majoritários, os menos piores de seu ponto de vista, que são os piores do ponto de vista dominante, os governantes de tendência popular sempre foram alvos de tentativas de golpe. Assim ocorreu com Getúlio Vargas, que foi conduzido ao suicídio em 1954. Com Juscelino Kubitschek quando se tentou impedir sua posse em 1955 e com João Goulart que foi deposto por um golpe militar apoiado pelo empresariado em 1964. Esses foram golpes de força que recorreram às Forças Armadas. Agora a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares. Essa iniciativa vem sendo posta em prática em diferentes países, especialmente naqueles em que os Estados Unidos têm interesses econômicos ou politicamente estratégicos. Daí as mobilizações chamadas de “primavera” ocorridas em países como a Tunísia, Egito, Líbia, assim como na Rússia e Ucrânia arrastando-se agora a Síria numa interminável guerra civil. Na América Latina, após o golpe parlamentar no Paraguai, os alvos imediatos são o Brasil e a Venezuela, não por acaso dotados de grandes reservas de petróleo, esboçando-se movimento semelhante na Bolívia e no Equador, sendo que na Argentina a vitória da direita nas eleições tornou desnecessário o recurso ao golpe jurídico-parlamentar.

A atual conjuntura constitui-se, pois, num momento grave que estamos vivendo na América Latina no qual o tema dos desafios educacionais da democracia pode ser considerado como uma via de mão dupla: por um lado, a educação precisa resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de governos que se instauram por meio da quebra do Estado Democrático de Direito. Por outro lado, cumpre lutar para assegurar às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

No Brasil o atual governo, resultado de um golpe parlamentar, já vem tomando inciativas na direção do que chamei de abastardamento da educação. A par de medidas como cortes no orçamento respaldadas pela Emenda Constitucional, a "PEC do fim do mundo", que congela os gastos públicos por 20 anos; destituição e nomeação de membros do Conselho Nacional de Educação sem consulta; imposição por Medida Provisória da contrarreforma regressiva do ensino médio sem sequer informar as Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, instâncias responsáveis por determinação da Constituição e da LDB pelo ensino médio, um sinal emblemático da intervenção nos próprios conteúdos e na forma de funcionamento do ensino é o movimento denominado "Escola sem partido" chamado apropriadamente por seus críticos de "lei da mordaça".

Diante desse quadro, volto a advogar a resistência ativa orientada pela pedagogia histórico-crítica, cujo entendimento das relações entre educação e política é diametralmente oposto àquele esposado pela autodenominada "escola sem partido".

Mas para terminar não quero deixar de considerar, à guisa de conclusão, as implicações para a educação física da visão crítico-superadora na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Conclusão: implicações para a educação física

Obviamente, a educação física também é perpassada pelas contradições e dilemas que marcam a sociedade atual e a escola. Nesse particular, caberia registrar a essencialidade que o jogo assumiu na cultura contemporânea. Eis que, às definições do ser humano como “homo sapiens” e “homo faber” acrescentou-se, no século XX, a de “homo ludens” título, aliás, da obra clássica de Johan Huizinga publicada em 1938, que se empenha em mostrar o jogo como elemento da cultura guiando-se pela “convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (Huizinga, 1971, p. VII). E o grande historiador da educação, Mario Alighiero Manacorda empenhou os últimos anos de sua vida numa obra monumental denominada *Diana e as Musas: três milênios de esporte na literatura*. Nessa obra ele se propõe a

> afirmar não tanto que a cultura é jogo, como dizia Huizinga, quanto que o jogo, mesmo aquele de movimento, é cultura, e assinalar a permanente presença do esporte não só na vida cotidiana, mas também nas consciências, tentando integrar a história do esporte à história da cultura e, assim, mostrar como a sua consciência serve para melhor compreender o conjunto da atividade humana.[4]

Especialmente no contexto atual Pós-Revolução Microeletrônica, os temas clássicos da educação física como os esportes, jogos e lazer recebem grande destaque. E os profissionais da educação física são conclamados a aderir entusiasticamente, de forma não crítica, às pedagogias hegemônicas que exaltam, de uma maneira ou de outra, as virtudes do cultivo dos mais variados tipos de atividades corporais. Mas, para se alinhar com o processo de transformação estrutural da sociedade é preciso reagir aos apelos das concepções hegemônicas e buscar apoio numa orientação pedagógica contra-hegemônica, como é o caso da pedagogia histórico-crítica.

Diante desse quadro, cabe perguntar: qual o lugar da educação física no sistema teórico que caracteriza a pedagogia histórico-crítica?

À primeira vista, poder-se-ia pensar que, dada a ênfase que essa teoria pedagógica confere à questão do saber sistematizado, não haveria lugar nela para a educação física ou, quando muito, esta ocuparia um posto bastante secundário.

No entanto, a esse tipo de questionamento se pode responder em três âmbitos: Em primeiro lugar, deve-se levar em conta que a pedagogia histórico-crítica se propõe a considerar o homem em seu todo, pugnando por uma educação integral em que o aspecto físico não pode ser descurado. Em segundo lugar, considerando que a pedagogia histórico-crítica se apoia em uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância. Em terceiro lugar, mesmo no quadro da ênfase na questão do saber elaborado, a educação física tem assegurado o seu lugar, uma vez que o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além do fato de que a educação física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho intencional que exige a sistematização e a transmissão dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações.

Finalmente, dada a realidade do “a priori físico”, ou seja, o corpo como primeira condição de possibilidade da existência humana, desde o nascimento o bebê é cercado de cuidados voltados para o seu adequado desenvolvimento corporal. Isso se evidencia no fato de que o primeiro ato educativo da mãe e dos outros adultos que convivem com a criança desde o nascimento consiste em cuidar para que seu corpo se desenvolva harmoniosamente, evitando-se eventuais acidentes que possam provocar lesões com sequelas às vezes irreversíveis. Igualmente os primeiros cuidados na educação das crianças se voltam, além da proteção de sua

integridade física, para a alimentação e a higiene levando em conta as contribuições dos estudos de anatomia e fisiologia humanas assim como os aportes da pediatria e do nutricionismo.

Na medida em que a criança vai crescendo seu corpo vai assumindo novas funções em direção ao pleno exercício da automotricidade. Nesse quadro a educação física comparece lançando mão dos conhecimentos produzidos pelas assim chamadas “ciências do movimento humano” para orientar os educandos quanto às melhores maneiras de lidar com seu corpo.

A própria denominação “ciências do movimento humano” denota a tendência da educação física em privilegiar a questão do movimento. No entanto, cabe indagar: Será que a essa ideia do corpo em movimento se reduz o conceito de educação física? E acrescento: Será que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer sobre essa questão?

A ideia que me parece central ao se considerar a educação física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo. Com efeito, nós sabemos que as atividades físicas, mesmo aquelas que se ligam ao movimento corporal como a dança, os esportes, a ginástica, exigem um alto nível de controle não apenas físico, mas também psíquico. É notório, por exemplo, nos casos da ginástica artística e do balé, o alto grau de controle dos movimentos corporais, envolvendo a precisão e harmonia dos gestos, o nível elevado de concentração mental e emocional, em suma, o extremo controle psicofísico exigido por essas atividades.

Mas penso que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer também em direção oposta, incluindo no âmbito da educação física não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção física colocadas pelo trabalho intelectual.

Gramsci discorreu sobre esse tema nas notas do cárcere do Caderno 12. Ao se referir à velha escola, Gramsci chama a atenção para o caráter mecânico do ensino então ministrado observando, porém, que existe muita injustiça na acusação, pois

> trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que contraiam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. (Gramsci, 1968, p. 133)

E, prosseguindo, indaga: “Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?” (p. 133). Em seguida, frisa que, para se formar grandes cientistas, deve-se começar por esse ponto, pressionando toda a área escolar. Mas acrescenta: “não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos escolares dos jesuítas” (p. 134). É isto o que se propõe a pedagogia histórico-crítica ao se situar para além dos métodos tradicionais e novos e, acionando os “subsídios científicos adequados”, assegurar o domínio psicofísico necessário ao exercício do trabalho intelectual.

Suas considerações prosseguem lembrando que a chegada das massas na escola média provoca a tendência a afrouxar a disciplina dos estudos. E observa que a criança de uma família de intelectuais se adapta mais facilmente à contenção física, assim como o filho de um operário urbano tem menos dificuldade ao entrar na fábrica do que um jovem camponês já habituado ao trabalho rural. Por isso as pessoas do povo pensam que existe algum truque ao verem “o senhor [...] realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue” (p. 139). E arremata: “Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que

tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas” (p. 139).

Diante dessas ponderações de Gramsci eu me recordo de um depoimento de Betty Oliveira quando criou na UFSCar o PAF (Programa de Alfabetização de Funcionários). Ela conta que um dos trabalhadores braçais que cuidava do campus da universidade, ao fazer as primeiras tentativas na aprendizagem da escrita em certo momento exclamou: eu não sabia que o lápis pesava mais do que a enxada. Eis aí um testemunho vivo do que Gramsci escrevera em seu caderno no cárcere. Efetivamente, o controle físico necessário ao manuseio do lápis ou da caneta exige do trabalhador manual um esforço maior do que aquele por ele despendido para manusear a enxada. Isso porque ele já havia adquirido o controle da coordenação motora grossa. O ato da escrita, no entanto, estava a exigir o controle da coordenação motora fina. E para atingir esse domínio era necessário muito exercício que implicava, nas palavras de Gramsci, esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.

Enfim, são essas as considerações que trago à reflexão dos colegas da área de Educação Física e de Ciências do Esporte. Oxalá possam, colocando-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, explorar, aprofundar, aperfeiçoar ou mesmo corrigir essas indicações iniciais por mim apresentadas.

Referências

BALIBAR, Etienne. **A filosofia de Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HEGEL, Georg Wihelm Friedrich. **Filosofia de la história**. Barcelona: Zeus, 1970.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva/EdUSP, 1971.

MARX, Karl. **A Guerra civil em França**. Lisboa: Avante, 1984.

_____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985a.

_____. **A questão judaica**. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. São Paulo: Escriba, 1968.

_____. **Manuscritos**: economia y filosofía. Madrid: Alianza Editorial, 1985b.

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Tesis sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. Montevideo/Barcelona: Pueblos Unidos/Grijalbo, 1974, p. 665-668.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. Montevideo/Barcelona: Pueblos Unidos/Grijalbo, 1974.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación.** México: Grijalbo, 1966.

ZANOTTI, Jorge Luis. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

Notas

3. Conferência de Abertura do XX Conbrace/VII CONICE, proferida em Goiânia em 17 de setembro de 2017.

4. Manacorda faleceu em 17 de fevereiro de 2013, aos 98 anos de idade, sem ter podido trazer a lume esta sua obra. Deixou o conjunto dos textos armazenados em 20 arquivos eletrônicos cujas cópias foram cedidas ao Prof. Paolo Nosella que gentilmente me repassou. Esperemos que brevemente esse importante livro seja publicado não apenas em italiano, mas também em tradução portuguesa no Brasil.

2. FUNDAMENTOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS NO CAMPO NA BAHIA[5]

Cássia Hack
Celi Nelza Zulke Taffarel
Erica Cordeiro Cruz Sousa
Sicleide Gonçalves Queiroz

Apresentação

Este texto objetiva subsidiar o debate sobre a formação de professores e professoras, especialmente aqueles(as) que atuam em escolas no campo brasileiro. Tratamos, para isso, dos fundamentos, limites e possibilidades do Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em "Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo" ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (Lepel) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (Gepec), ambos os grupos vinculados à Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia, quando da adesão à Ação Escola da Terra do Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo).[6]

Neste curso, enfocamos a formação de professores e professoras a partir uma consistente base teórica subsidiada pelo reconhecimento das demandas objetivas e subjetivas colocadas no plano da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pela conjuntura de acirramento da luta de classes. Por isso, fundamentamo-nos no Materialismo Histórico-Dialético (Marx, Engels, 2010; Marx, 2013) enquanto teoria do conhecimento, por identificar nesta teoria a possibilidade de compreensão do real concreto superando a

pseudoconcreticidade (Kosik, 1969), na Psicologia Histórico-Cultural (Martins, 2013; Martins, Abrantes, Facci, 2016) como teoria psicológica que explica como se desenvolve o psiquismo humano, portanto, a aprendizagem (escolar), e a teoria pedagógica, que responde às necessidades educacionais atuais, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008; Marsiglia, 2011; Malanchen, 2016; Taffarel, 2015, 2016).

Relatamos neste texto[7] uma síntese das bases que fundamentam teoricamente a formação com a Escola da Terra no âmbito da Universidade Federal da Bahia por meio do Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em "Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo", exposição desenvolvida em três momentos: no primeiro, fundamentos da natureza da Educação, trabalho educativo e especificidade da educação escolar; no segundo, trazemos a descrição do trabalho da Ação Escola da Terra na Universidade Federal da Bahia, nas quatro edições, sendo que três já foram desenvolvidas e a quarta está em execução; e por fim, apresentamos as considerações provisórias, destacando os avanços, limites e possibilidades.

Fundamentos da natureza da educação, trabalho educativo e especificidade da educação escolar

Fundamentamo-nos na base teórica que afirma ser a Educação uma conquista histórica dos próprios seres humanos, expressa na relação fundamental entre a natureza física e a natureza humana que é de base biológica, mas determinada em seu desenvolvimento pelas relações sociais de produção da vida, que são determinadas historicamente pela cultura acumulada. A partir desta perspectiva, concebemos que a existência de características especificamente humanas não é inscrita na genética, e que por isso não são naturais, mas sim, produto da construção histórica, na medida em que o homem precisa desenvolver essas condições para garantir a sua existência.

Diferentemente dos outros animais, o ser humano necessita adaptar a natureza as suas necessidades para garantir a própria existência, processo histórico que segundo Marx e Engels, funda o ser social.

> Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (Marx; Engels, 2007, p. 32-33)

Deste modo, o trabalho, como fundante do ser humano, é indissociável da atividade educativa: o trabalho uma ação intencional, adequada à garantia da existência e à atividade educativa "ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 2008, p. 12). Porém, no modo de produção capitalista, o trabalho perde a essência educativa e passa a ser subsumido ao capital no trabalho alienado, explorado, assim, a dimensão produtiva do trabalho se sobrepõe a dimensão ontológica, o trabalho não é tido como princípio educativo, e sim como mecanismo de exploração do *homem pelo homem*.

No modo de produção capitalista, em que a sociedade é organizada em classes sociais antagônicas, pela apropriação privada dos meios e instrumentos de produção, os detentores dos meios de produção (capitalistas) exploram a força de trabalho dos produtores (proletariado) para fins de acumulação de capital. E, neste sentido, cumpre a escola[8] capitalista, imbricada no marco referencial das relações sociais travadas pelos homens a partir da divisão social do trabalho, a função de negação do acesso aos conhecimentos necessários à compreensão da realidade para nela

intervir, como espaço de disputa, luta de classes. Como consequência, a formação humana na perspectiva deste modo de produção é baseada na fragmentação do trabalho (manual versus intelectual) e, consequentemente, na divisão do conhecimento entre teoria e prática, na individualidade, na competitividade, no egocentrismo e, exclusivamente, no mercado de trabalho.

De acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 2-3), a contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista diz respeito à especificidade do trabalho educativo, caracterizado pela socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e o fato de que o conhecimento é constitutivo dos meios de produção, portanto, propriedade do capital, e não pode ser socializado. Para os autores, as possibilidades de luta se constituem pelo entendimento de que o desenvolvimento do trabalho educativo exige uma pedagogia de inspiração marxista, dados fundamentos rumo à transição a outro projeto histórico.

Na perspectiva de superação das determinações do modo de produção capitalista na educação, Saviani afirma que, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 13.). A educação é trabalho não material, pois refere-se à atividade em que o produto não se separa do ato de produção, como por exemplo a relação entre a educação e o ensino, próprios do fenômeno educativo.

O objeto da educação diz respeito a duas faces:

> De um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. (Saviani, 2008, p. 13)

Quanto à primeira face, o conteúdo, trata-se de identificar o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, ou seja,

trabalhar com o “clássico”, que, diferentemente do tradicional, é aquilo que se firmou como fundamental para a garantia da humanidade produzida historicamente; e, quanto à segunda face, a forma, trata-se de descobrir os mecanismos mais adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico para a garantia da elevação teórica da classe trabalhadora. É importante destacar que no trabalho educativo escolar não é qualquer conteúdo e nem qualquer forma de desenvolvê-lo que possibilitará o alcance do objetivo de produzir a humanidade nos indivíduos.

Nesta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural indica como se dá o caráter histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo humano, através do qual cada indivíduo alcança à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva.

O desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o ser humano, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos (Martins, 2013, p. 11).

Martins (2013), afirma que dentre os processos educativos destaca-se a educação escolar, “cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída” (p. 11). Ainda sobre a qualidade dessa imagem, indica que “não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização”.

Para a formação da consciência humana em geral é fundamental o acesso ao conhecimento historicamente produzido. A negação deste é uma arma da classe dominante para manipular a consciência e manter sua dominação e exploração e impedir que as pessoas entendam como de fato se produzem os processos de exploração e de enriquecimento com o trabalho alheio, como afirma Frigotto (2014):

> A cientificidade do conhecimento, comprometido com os processos coletivos de transformação social produzida pelo capitalismo, e da ciência que o serve e o reproduz, tem sua matriz de concepção e de método de pesquisa no materialismo histórico. Isto porque ele busca não apenas perceber e descrever a desigualdade e a mutilação dos direitos básicos do trabalho, da saúde, da educação e da cultura, mas demonstrar as determinações políticas e sociais de que isto resulta. (Frigotto, 2014, p. 113)

Portanto, com base no materialismo histórico-dialético tratamos com os trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade a necessidade da Reforma Agrária Popular como uma questão que afeta a classe trabalhadora, por diferentes formas:

> Por ser a possibilidade de superar as formas destrutivas de produção baseada no latifúndio, na propriedade privada, na monocultura, no uso intensivo de agrotóxicos que contaminam a terra, a água, o ar e os alimentos; por estimular a produção associada e não a exploração de uns pelos outros; gerar milhões de empregos no campo para aqueles que dele foram expulsos e que [...]; e fundamentalmente, por entender que o capitalismo é cada vez mais violento, destrutivo e excludente, não sendo reformável e mais, porque nunca está na agenda política a luta pelo socialismo. (Frigotto, p. 113-114)

Nesse sentido, os professores e professoras precisam reconhecer o quão essencial é o seu papel dentro da escola, rumo ao projeto histórico socialista, contudo, a superação das classes não acontecerá sem o domínio de uma consistente base teórica, ou seja, sem uma teoria revolucionária. Lombardi (2013, p. 15) afirma que “o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular

sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo".

Neste sentido, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, imbricadas, contribuem para a qualidade da formação integral, perspectivando a *omnilateralidade*, no sentido atribuído pela obra de Manacorda (2007), em uma sociedade em transição (Trotsky, 2002), e que exige, portanto, um Programa de Transição conforme defendeu Trotsky quando da Fundação da IV Internacional, em 1939, na França. Transição para o socialismo porque o capitalismo reserva a barbárie para a humanidade conforme bem descreve Rosa Luxemburgo em sua obra *Socialismo ou Barbárie*, em que chamava a atenção para as palavras de Engels e defendia que elas deveriam ser consideradas. Engels defendia, segundo Rosa que a sociedade burguesa se encontra diante de um dilema: ou avança para o socialismo ou recairá na barbárie. O que constatamos atualmente é justo o avanço da barbárie.

É com esta base e com esta perspectiva teleológica que a Universidade Federal da Bahia organiza a Ação Escola da Terra na Bahia na forma de curso de formação continuada de professores e professoras para as escolas do campo.

A experiência do Programa Escola da Terra na Bahia

O Programa Escola da Terra insere-se no Eixo I do Programa Nacional de Educação do Campo,[9] lançado em março de 2012 pela Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura (Secadi/MEC), prevê a formação continuada dos professores e professoras em cursos de aperfeiçoamento, equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico e disponibilização de conjunto de materiais pedagógicos específicos (Brasil, 2012).

O projeto de formação continuada de professores e professoras que atuam em classes multisseriadas do campo baiano, elaborado e executado pela Universidade Federal da Bahia, por meio da Ação Escola da Terra, considera vital ao trabalho pedagógico o acesso a uma consistente base científica, que permita a elevação do pensamento teórico e que seja capaz de produzir as condições subjetivas à construção de um projeto superador de Educação para o Campo.

É desta perspectiva que o Curso foi estruturado considerando parâmetros teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, da teoria Psicológica Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto alternativa que desponta da crítica à realidade das Escolas no Campo, às tendências idealistas da Educação e à atual organização do trabalho pedagógico da Escola no Campo,[10] buscando avanços na base teórica de formulação e intervenção da realidade.

A Ação Escola da Terra na Universidade Federal da Bahia alcançou um total de mil e setecentos (1.700) professores e professoras, de oitenta e cinco (85) municípios da Bahia, organizados em dez (10) pólos de formação, com a implementação de três edições do Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo: a primeira em 2014, a segunda em 2015-2016, e a terceira em 2016-2017. A quarta versão, em execução 2017-2018, está atingindo mais trezentos e cinquenta (350) professores e professoras, contabilizando, portanto, um quantitativo geral de pouco mais de dois mil (2.000) professores e professoras do campo baiano atendidos pela Escola da Terra,[11] ou seja, na Bahia superamos a formação para pouco mais de cinco por cento (5%) do conjunto de professores e professoras interessados(as) em um período de quatro (4) anos.

O Curso foi organizado com caráter semipresencial, modalidade de Alternância,[12] com Tempo Universidade e Tempo Comunidade, em quatro

(4) módulos sequenciados de cinquenta (50) horas, sendo dezesseis (16) horas presenciais, o Tempo Universidade, e trinta e quatro (34) horas semipresenciais, o Tempo Comunidade. No Tempo Universidade as aulas foram ministradas por um Professor(a) Formador(a) e no Tempo Comunidade, os(as) professores(as) cursistas foram assistidos(as) por um Professor(a) denominado de Assessor(a) Pedagógico. Registra-se que a formação[13] de Professores(as) Formadores(as) e Assessores(as) Pedagógicos foi desenvolvida na sede da Universidade Federal da Bahia, em quatro (4) etapas que antecederam os Tempos Universidade nos polos de formação.

Em cada módulo buscou-se articular o conhecimento necessário a partir da problematização, da análise dos fundamentos, das possibilidades epistemológicas, e das proposições superadoras desenvolvidos através de momentos expositivos e consequente aprofundamento dos estudos em grupos a partir de questões comuns com posterior apresentação e discussão das sínteses no Tempo Universidade coordenado pelo(a) professor(a) formador(a), e no Tempo Comunidade, desenvolveu-se estudos recapitulando o conteúdo do Tempo Universidade anterior e estudando o conteúdo do Tempo Universidade posterior coordenado pelo(a) assessor(a) pedagógico discutindo a alteração da prática pedagógica de cada envolvido a partir dos novos conhecimentos propiciados a partir da abordagem teórica promovida pela formação da Escola da Terra.

No primeiro módulo foram tratados os fundamentos sobre Modo de Produção, do trabalho em geral ao trabalho pedagógico. Os quatro eixos fundamentais são: a Crítica às teorias educacionais e pedagógicas a partir das contribuições de Newton Duarte e Dermeval Saviani, Concepção de Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico da Escola no Campo, Organização do Trabalho Pedagógico e Currículo para as Escolas no Campo e o Financiamento das Escolas no Campo. Este material didático, na

forma de Cadernos Didáticos da Educação do Campo, foi elaborado pela própria equipe do Lepel/Faced/UFBA.

O segundo módulo tratou do desenvolvimento do psiquismo e sua relação com a Educação Escolar. As dimensões a serem desenvolvidas da personalidade das crianças. A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem foram tratados juntamente com a função social da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento.

No terceiro módulo foram tratados os fundamentos e bases do processo de alfabetização e letramento das crianças na multisseriação, tendo como eixo norteador as concepções de desenvolvimento e aprendizagem advindos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica além dos princípios para a organização do ensino, considerando as relações mais gerais trabalho-capital e específicas do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.

No quarto módulo foi recuperado o percurso de estudo até então bem como aprofundado os estudos acerca do desenvolvimento do pensamento.

As orientações no Tempo Universidade subsidiaram a elaboração de relatórios técnico-científicos versando sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o projeto de intervenção na escola com esta base teórica, entregues segundo normas técnicas como requisito para conclusão do curso em nível de especialização.

Em síntese, buscou-se a elevação teórica na formação continuada dos professores e das professoras do Estado da Bahia, que atuam nas classes multisseriadas, nas Escolas do Campo, tratando de conteúdos científicos sobre modo de produção, função social da escola, teorias que explicam o processo de ensino-aprendizagem e organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas. A constatação sobre a assimilação destes conhecimentos foi possível de ser verificada na comparação do domínio do

conhecimento no início e no final do curso expresso nos relatórios dos professores e professoras.

Considerações provisórias

Destacamos alguns avanços relevantes à formação de professores e professoras das classes multisseriadas no campo como: 1) a consistente base teórica, assegurada nas exposições teóricas, nas indicações das leituras dos referenciais bibliográficos utilizados e nas orientações para o tempo escola que permitiram avanços na compreensão, explicação e capacidade de proposição na escola, para o trabalho pedagógico, dos(as) participantes dos Cursos; 2) a unidade teórico-metodológica assegurada no trato com os conteúdos abordados no curso, com base na bibliografia disponibilizada, asseguraram que fosse possível avançar na capacidade explicativa sobre teoria educacional e pedagógica para as Escolas no Campo.

Reconhecemos os limites e desafios que materializam a luta de classes, com destaque a falta de recursos materiais necessários ao desenvolvimento do projeto em condições propostas inicialmente, limite de tempo para apropriação do conhecimento teórico pelos(as) formadores(as), assessores(as) pedagógicos e professores(as) cursistas, reduzindo a possibilidade de um estudo mais aprofundado, e resistência, por parte de alguns professores(as) cursistas, principalmente gestores municipais, à base teórica que embasa o projeto do curso de formação.

Defendemos, por fim, esta formação de professores e professoras, em novas edições, aperfeiçoadas, a partir da crítica elaborada. A Ação Escola da Terra não pode ser interrompida com risco de perdermos o que acumulamos, mas deve, sim, ter continuidade porque isto significa disputa de projeto de sociedade (Frigotto, 2011). Isto porque em sua execução disputam-se recursos públicos, os rumos na formação humana e, em última instância, o projeto histórico para além do capital, o projeto histórico

socialista. E disto não podemos abrir mão em especial no momento histórico em que a barbárie avança e os burgueses, constroem suas saídas para a degeneração do capitalismo sob a máxima exploração e destruição das forças produtivas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo** – PRONACAMPO. Brasília: MEC, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART. Roseli S.; ALENTEJANO, Paulo. (orgs.). **MST**: universidade e pesquisa. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2JNVMYV>. Acesso em: 07 nov. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. **Socialismo ou barbárie**. Disponível em: <http://bit.ly/2DbZeLL>. Acesso em: 04 nov. 2017.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Ligia Marcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Entrevista – Pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015.

_____. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2PIbxpJ>. Acesso em: 07 nov. 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio Lira. Pedagogia histórico-crítica e formação de docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2SY1dJ4>. Acesso em: 01 nov. 2017.

TROTSKY, Leon. O Programa de Transição. In: MARX, Karl et al. **O Programa da Revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2ATrgd9>. Acesso em: 07 nov. 2018.

Notas

5. O desenvolvimento da *Ação Escola da Terra na Universidade Federal da Bahia* teve o financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério de Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). A Ação por sua vez compõe o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) aprovado durante a gestão da Presidenta Dilma Rousseff, que está subsidiado pelo Decreto 7.352 de 04/11/2010, assinado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ambos os governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

6. Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos quilombolas e do campo, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações. Prevê formação de professores e professoras em cursos de aperfeiçoamento em até duzentas (200) horas. Na Bahia, o Lepel/Faced/UFBA e o Gepec/Faced/UFBA, avançam no sentido de encaminhar institucionalmente a complementação de cento e sessenta (160) horas para aprofundar os estudos certificando os professores e professoras com curso superior, especialistas *lato sensu*.

7. A experiência das primeira e segunda versões do curso foi publicada nos anais do "Seminário Dermeval Saviani e a educação brasileira" na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) em 2016. E a versão ampliada do trabalho, incluindo a terceira versão, foi apresentada no "I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e pesquisas sobre Educação no Campo" evento na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2017.

8. Escola aqui entendida como espaço privilegiado da formação do ser humano, sem distinguir o grau de ensino.

9. O Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) vem recebendo críticas e está em disputa, entre a burguesia representada pela bancada ruralista e seu raio de influência nos poderes Executivo e Legislativo, e setores da Classe Trabalhadora organizada que reivindicam os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo a um projeto de escolarização relacionado à Reforma Agrária e à Soberania Popular da Nação (Taffarel; C. N. Z.; Santos Júnior, C. L., 2016).

10. Marsiglia e Martins levantam a crítica quanto aos documentos oficiais da educação do Campo no Brasil, visto que "tem-se observado que os elementos metodológicos presentes em documentos oficiais para a Educação do Campo são de base neoliberal, escolanovista e construtivista, o que requer uma profunda reorganização para a Educação do Campo de qualidade" (Marsiglia; Martins, 2014, p. 177).

11. Na chamada acerca da adesão à Ação Escola da Terra na Bahia, em 2013, foram aproximadamente treze (13) mil professores e professoras com interesse, contudo, pelos cortes e contingenciamento do financiamento, a Universidade Federal da Bahia pôde atender em escala decrescente aproximadamente dois (2) mil, contudo, está em negociação com o Governo Federal para novas edições.

12. A alternância é o período alternado de vivência e estudo entre Universidade e Comunidade. Nesse sentido a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo de formação dos(as) cursistas.

13. A formação contou com as professoras Ana Carolina Marsiglia Galvão e Ligia Marcia Martins, e os professores Dermeval Saviani e Newton Duarte.

3. INSERÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: QUESTIONAMENTOS E DESAFIOS DIANTE DE 10 ANOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Marcílio Souza Júnior

Introdução

Este capítulo é síntese da exposição oral realizada durante a mesa Educação e emancipação: limites e possibilidades curriculares na educação básica, acontecida no XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice) no dia 21 de setembro de 2017 em Goiânia/GO, ambos sob a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

> Dada as transformações ocorridas na sociedade latino-americana e nos sistemas nacionais de ensino em específico, a inserção curricular da Educação Física passa ser alvo de questionamentos e sua condição de componente curricular é objeto de profunda reflexão nas universidades e escolas de Educação Básica. Com objetivo de fomentar esse debate, tem se consolidado redes de pesquisa e cooperação entre países da América Latina voltadas para a produção de conhecimentos sobre a Educação Física Escolar. Tendo este contexto como pano de fundo, a presente mesa objetiva colocar em debate alguns dos desafios a serem enfrentados por professores(as) de Educação Física com vistas ao avanço do processo de legitimação da Educação Física na cultura escolar. (Conbrace-CONIC, 2017)[14]

Diante destas transformações, questionamentos e desafios postos na ementa acima, a opção foi apresentar e refletir aspectos referentes a 10 anos de pesquisas realizadas em torno da configuração e reconhecimento da condição de componente curricular da Educação Física na escola (EFE) presentes em estudos vinculados ao Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (Ethnós), pertencente à Escola Superior de

Educação Física (Esef) da Universidade de Pernambuco (UPE), vinculado ao Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED) e ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (PAPGEF) UPE/UFPB.

Tendo sido aprovado pela Capes em julho de 2007, o curso de mestrado do PAPGEF, deu início às aulas em março de 2008 (Barros et al 2010) e os estudos sobre a inserção curricular da EFE que deram suporte a esta síntese tiveram origem na finalização da tese de doutoramento defendida em 2007[15] e em estudos registrados junto aos Aplicativos de Propostas de Cursos Novos (APCN) submetidos. A partir de então foi delimitado um projeto de pesquisa matriz denominado Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros.

Salienta-se que o curso de doutorado deste Programa teve sua aprovação na Capes em junho de 2012 e iniciado suas aulas em março 2013. Desde então, nos 10 anos de Programa e execução do Projeto Matriz, tivemos vinculadas inúmeras produções: 1 relatório de estágio pós-doutoral, 3 teses de doutorado, 8 dissertações de mestrado, 3 monografias de especialização, 9 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 14 bolsas iniciação científica,[16] o que gerou vários artigos científicos publicados em diversos periódicos da área da Educação e da Educação Física (EF) e mais alguns capítulos de livros.[17]

Os estudos aqui vinculados tiveram como sustentação metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa, procurando reconhecer um universo repleto de significações, atitudes, crenças e valores que necessitavam de análises que ultrapassam questões numéricas diante dos dados coletados e produzidos. As intenções dos estudos sempre buscaram fazer uma análise entre categorias expressas nas produções curriculares mais apreensíveis de forma descritiva e interpretativa (Minayo, 2004).

Todos os estudos procuraram se inserir entre os que investigam a constituição dos saberes escolares na EF, tomando por referência o olhar da Sociologia Crítica do Currículo (Forquin, 1993; Goodson, 1995; Moreira, 1995; Silva, 1999), e, de diferentes maneiras, buscaram suas fontes por via da literatura e até no campo empírico.

Os que buscaram diálogo com a bibliografia desenvolveram análises a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, bem como textos publicados nos eventos no campo da Educação e da Educação Física, em torno do debate sobre políticas e práticas curriculares (Gil, 2008). Os que analisaram resultados de outras pesquisas fundamentaram-se na revisão sistemática, investigando, reunindo e sintetizando os achados de estudos já desenvolvidos sobre uma determinada questão, dentro da temática afeta a nosso objeto de estudo ao longo desses 10 anos (Cordeiro et al., 2007; Sampaio; Mancini, 2007; Gomes, Caminha, 2014).

Todos usaram da investigação documental tendo como principal característica o fato dos dados serem extraídos de fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico ou que pudessem ser reelaborados em conformidade com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008). Os estudos delimitaram documentos curriculares estaduais como objeto/fonte central ou complementar de análise, disponibilizadas digitalmente nos sites das respectivas Secretarias de Educação, já em 2007 ou ainda no banco de dados das Propostas Curriculares pelo Brasil, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponibilizadas em outubro de 2015[18] do Ministério da Educação (MEC).

Alguns dos estudos vinculados chegaram a campo, investigando realidades educacionais, procurando analisar os sujeitos envolvidos ou mesmo as práticas curriculares referentes ao ensino da EF na escola de educação básica. No primeiro caso fazendo uso de entrevistas

semiestruturadas com professores e gestores envolvidos com a EF e ainda com consultores de propostas curriculares. No segundo caso chegando a realizar observações participantes de aulas de educação física em distintos contextos escolares.

Os dados coletados e produzidos foram sempre interpretados à luz da análise de conteúdo do tipo categorial por temática seguindo orientações de Bardin (2011).

Dez anos de produção acadêmica

O currículo no Brasil vem se configurando, nos últimos anos, como palavra-chave para se debater a escola. Especialmente quando a LDB 9.394/96 possibilitou diferentes formas de sua estruturação (objetivos, competências, módulos, ciclos, séries...) e de certa forma convocou professores, escolas e redes a se preocuparem com tal demanda. Antes disso o currículo das escolas de educação básica brasileiras vivia, pela LDB 5.692/71, uma padronização pela seriação e quase uma atribuição dos especialistas governamentais, deixando os demais sujeitos da escola pensarem e agirem diante dele como algo consagrado e posto.

Para analisar recortes, influências e perspectivas na produção acadêmica, em documentos e práticas curriculares os diversos estudos que compuseram esses dez anos de investigação tomaram o entendimento que este se constitui num processo de seleção, organização e sistematização dos saberes escolares.

Cada estudo teve seu próprio objeto de pesquisa e categorias de análise chegando a contribuições particulares. Entretanto algo sempre se estabeleceu diante da forma como o conhecimento/conteúdo escolar é selecionado, que escolhas são feitas, quais suas fontes, que teoria pedagógica toma como referência. Como também diante de sua organização, de como são dispostos e que arranjos são feitos no tempo e

espaço escolar. E ainda na sua sistematização, de suas metodologias de ensino e de avaliação.

Os produtos desses estudos já deram vazão a 13 artigos publicados em periódicos conforme vemos no Quadro 01 abaixo e focaram distintos questionamentos e desafios.

1. Souza Júnior, Marcílio de; Tenório, Kadja Michele Ramos; Rocha, Mayara Alves Brito da; Brasileiro, Lívia Tenório; Santana, Suzane Santos de. Diversidade Cultural e Currículo de Educação Física Escolar: Uma Revisão Sistemática. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 22, p. 1-36, 2017.
2. Paiva, Andrea Carla de; Souza Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de; Oliveira, João Paulo; Melo, Marcelo Soares Tavares de; Brasileiro, Lívia Tenório. Os saberes escolares em saúde na educação física: Um estudo de revisão. **Motricidade**, v. 13, p. 113-126, 2017.
3. Paiva, Andrea Carla de; Souza Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de; Tenório, Kadja Michele Ramos; Oliveira, João Paulo; Melo, Marcelo Soares Tavares de. A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar?. **Motricidade**, v. 13, p. 2-16, 2017.
4. Oliveira, João Paulo; Tenório, Kadja Michele Ramos; Paiva, Andrea Carla de; Rodrigues, S. L. C.; Oliveira, Rodrigo Falcão Cabral de; Souza Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de. The constitution of school health knowledge in the context of pedagogical practice in School Physical Education. **Motricidade**, v. 13, p. 97-112, 2017.
5. Tenório, Kadja Michele Ramos; MELO, Marcelo Soares Tavares de; Oliveira, Rodrigo Falcão Cabral de; Neira, Marcos Garcia; Souza Júnior, Marcílio. Apropriações e produções curriculares de professores de educação física. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 23, p. 1177-1190, 2017.
6. Rocha, Mayara Alves Brito da; Tenório, Kadja Michele Ramos; Souza Júnior, Marcílio de; Neira, Marcos Garcia. As teorias curriculares nas

produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.
7. Tenório, Kadja Michele R.; Oliveira, Rodrigo Falcão Cabral de; Lima, Ricardo Bezerra Torres; Caminha, Iraquitan de Oliveira; Melo, Marcelo Soares Tavares de; Souza Júnior, Marcílio. Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 37, p. 280-288, 2015.
8. Sousa, Fábio Cunha de; Souza Júnior, Marcílio. O currículo e a educação física na rede estadual de Pernambuco: uma perspectiva interativa práxica. **Pensar a Prática** (Online), v. 16, p. 3-21, 2013.
9. Tenório, Kadja Michele Ramos; Bezerra, Brígida Batista; Souza Júnior, Marcílio; Gomes, Pierre Normando; Melo, Marcelo Soares Tavares de. Propostas curriculares estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**: Revista de Educação Física (Online), v. 18, p. 542-556, 2012.
10. Souza Júnior, Marcílio; Santiago, Eliete; Tavares, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições** (Unicamp. Impresso), v. 22, p. 183-196, 2011.
11. Souza Júnior, Marcílio; Melo, Marcelo Soares Tavares de; Santiago, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 29-47, 2010.
12. Pereira, Eliene Lacerda; Souza Júnior, Marcílio. A educação física em ciclos de aprendizagem: contextualizando a política educacional do Município do Recife. **Pensar a Prática** (Online), v. 13, p. 1-16, 2010.
13. Souza Júnior, Marcílio. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 85-101, 2007.

Quadro 1. Artigos em ordem decrescente de publicação vinculados ao Projeto Matriz.

Fonte: Dados do autor.

Neste texto, fizemos opção por apresentar considerações advindas destes artigos delimitando sua contribuição para o debate entre as teorias críticas e

pós-críticas na EF, a diversidade cultural e a apropriação e produção curriculares da EFE por reconhecermos como demandas emergentes e atuais na nossa área.

Entre o crítico e o pós-crítico na produção curricular em EF

Os estudos indicam a superação do currículo como um rol de disciplinas, uma listagem de conteúdos. Este é considerado como um campo em disputa, seja no plano amplo e político de instâncias governamentais e princípios ideológicos, seja no plano restrito das relações interpessoais no interior da escola. O currículo expressa vários interesses e diversificadas visões nas relações sociais (Rocha et al., 2015; Paiva, 2017).

Ainda assim, no campo específico da EF, Rocha et al. (2015) afirmam que 8,5% da produção acadêmica tem inspiração em teorias tradicionais. Estas teorias foram evidenciadas nas ênfases dadas aos métodos ginásticos de discursos higienistas e militaristas e ainda no ensino mecanicista dos gestos esportivos, mediante a quase reprodução do esporte de alto rendimento para a escola.

Os autores citados inferiram que a maioria dos artigos que eles analisaram, cerca de 74%, se inspiraram nas teorias críticas, superando a preocupação apenas com questões técnicas e prescritivas do currículo. Para Bracht (1999) é possível identificar diversas propostas que contribuíram com tal superação, buscando romper, especificamente na EF, com o paradigma da aptidão física e esportivista. Entre elas, estariam dando suporte às produções curriculares as propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória.

Para Rocha et al. (2015) essas duas primeiras décadas do século XXI, ainda que timidamente, têm evidenciado a influência das teorias pós-críticas, especialmente às associadas ao multiculturalismo, com cerca de 17% das produções acadêmicas analisadas na forma de artigos científicos

no campo da EF. Na passagem deste século a sociedade moderna e a escola foram questionadas, o que obrigou os currículos a se transformarem na direção dos novos tempos. Os currículos de educação física acompanham tais transformações trazendo para o centro temáticas como diversidade cultural, gênero, religião e etnia (Neira, 2011).

Contudo, para Paiva (2017), além desse quadro de influência e inspiração das teorias curriculares, há um embate específico entre as produções criticas e pós-críticas no Brasil. As teorias pós-críticas chegam a afirmar que as análises críticas estão assentadas em explicações deterministas das relações sociais, cabendo um novo olhar a partir das minorias, expresso na produção teórica dos Estudos Culturais.

Entretanto, para a autora supracitada, as análises acerca das propostas curriculares e da prática pedagógica do professor de Educação Física feitas em sua pesquisa refutam a acusação de negação do trato com os marcadores sociais das diferenças nas propostas críticas, particularmente a crítico-superadora (Paiva, 2017).

> A análise do modo de produção da existência não se dá pelos fragmentos, mas pela totalidade, e por isso, incorpora a dimensão das identidades culturais, sua exploração e sua condição de classe, reconhecendo que o processo que evidencia a marginalização e discriminação de uma parcela populacional em condições periféricas e subalternas, também é fruto do capitalismo. (Paiva, 2017, p. 261)

Vimos que de fato a EF cultural trouxe para o centro das reflexões e ações pedagógicas o debate acerca dos processos do reconhecimento das diferenças e valorização da diversidade cultural. No entanto terminam por destacar elementos que compõem a subjetividade dos indivíduos e grupos sociais minoritários, deslocando o olhar do sujeito histórico responsável pela luta de classes.

A diversidade cultural na EFE

Souza Júnior et al. (2017), a partir de uma revisão sistemática, encontram dados que permitem afirmar que o entendimento e utilização do conceito de diversidade cultural em estudos curriculares de EFE são recentes e variados, o que remete ainda mais a seu nível de importância no debate do campo específico.

> Pensamos ser um tema importante no cenário das produções dos últimos 10 anos, apesar de ter aparecido algo desde os anos 2000, principalmente em função das quebras territoriais e facilitações transacionais do mundo globalizado, que diminuiu distâncias entre as diferentes culturas, pelo menos geográfica e tecnologicamente para alguns. Entretanto, receamos que outras barreiras possam surgir e o afastamento possa ser instaurado de outra forma. (Souza Júnior, 2017, p. 29)

Nos estudos levantados pelos autores acima a diversidade cultural quase não apareceu em perspectivas tradicionais e quando o termo é usado implica, nas entrelinhas, numa visão ingênua e aparente no que concerne à tolerância e respeito às diferenças, podendo soar tão preconceituoso quanto ignorar ou rechaçar, pois deixa escapar a ideia de tolerar como suportar as diferenças.

De fato, os estudos apontam que a diversidade cultural e seus marcadores sociais ganham centralidade nas pesquisas da EFE de inspirações pós-críticas, especialmente os com base nos Estudos Culturais, sendo eles tomados como elementos constituintes das identidades onde se sobressai a localidade perante a universalidade.

Entretanto nos estudos da EFE de bases críticas, particularmente os marxistas, a diversidade cultural aparece indiretamente, já que seus objetos específicos de reflexão não focam essas temáticas. Estas são citadas, geralmente, como micromarcadores sociais analisados num macrocontexto socioeconômico.

Há um reconhecimento de uma ambivalência recíproca de críticas aos estudos críticos e pós-críticos do currículo na EFE. Enquanto os estudos

críticos acusam os pós-críticos de relativistas, os pós-críticos reconhecem os críticos como deterministas. Os primeiros vão valorizar as resistências presentes no cotidiano dos sujeitos como forma de fortalecer as culturas silenciadas numa dita sociedade hegemonicamente eurocêntrica, essencialista e estruturalista. Já os segundos têm o foco nos aspectos sociopolíticos da condição de classe, procurando desvelar os elementos reprodutores da sociedade capitalista e os flancos de contradições para um projeto histórico-socialista.

Pensamos que isso é uma demonstração do dinamismo teórico e histórico das produções em EFE e ainda um hibridismo conceitual defendido por alguns, e até, por vezes um ecletismo de referências sem radicalidade dos argumentos. Dinamismo, hibridismo ou ecletismo o fato é a convivência real de campos teóricos curriculares que, com raízes, argumentos e concepções sociais diferentes, reivindicam a superação da sociedade atual, e por consequência, ou por meio, a superação dos estudos curriculares tradicionais.

Com exceção de argumentos conservadores do tipo Bolsonaro ou Ustra[19] as narrativas dos discursos geralmente omitem esse movimento de convivência dinâmica, híbrida, eclética. A diversidade cultural, seus marcadores sociais, estão presentes em muitas produções e não é diferente na EFE, mas as contradições desses parecem não ser levadas em consideração.

Um exemplo encontramos no quadro abaixo dos estudos de Paiva (2017) que identifica a presença da temática em documentos curriculares da EFE em estados nordestinos. A mesma alerta ser um recorte que capta a intencionalidade presente em tais documentos, porém outras ações e fontes podem expressar melhor essa função social, como por exemplo, a vinculação partidária governamental, ou mesmo outras políticas que apontam outros princípios sociais.

ESTADOS	MARCADORES SOCIAIS
Alagoas	[...] desenvolver uma prática pedagógica em que todos se sintam incluídos, sem ter que negar a si mesmos e adotar costumes, ideias e comportamentos adversos ao grupo étnico racial, de gênero, classe, religião e/ou orientação sexual ao qual pertencem. (p. 24)
Bahia	[...] tais orientações se delineiam convidando a escola a se reinventar cotidianamente, considerando: temas ligados a questões sociais urgentes tais como: etnia, gênero, raça e cor. (p. 20)
Ceará	NÃO APRESENTA
Maranhão	[...] desenvolver habilidades, atitudes e valores sociais a partir dos problemas reais da comunidade, da justiça social e fiscal, dos direitos humanos, da equidade socioambiental, da valorização da cultura, do desenvolvimento sustentável, dos direitos humanos, da saúde, da pluralidade étnica, racial, dos gêneros, da diversidade sexual, e da superação do racismo e de todas as formas de discriminação e de injustiça social. (p. 87)
Paraíba	Na Educação Física, a questão das diversidades se coloca com mais frequência relacionada ao padrão de beleza, diversidades físicas, diversidade sexual e de gênero, de habilidades corporais. (p. 34)
Pernambuco	[...] a Educação Física necessita desenvolver um conhecimento ampliado sobre as práticas corporais, para promover a ação-reflexão-nova ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre o consumismo, o racismo, a ética, as questões de gênero e orientação sexual, sobre seu próprio corpo, os padrões de beleza, a competição exacerbada, o individualismo, a exclusão, as violências, o uso de drogas, o *doping*, a prevenção de doenças, a melhoria da saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a vivência do tempo de lazer e outras questões fundamentais. (p. 25)

Piauí	Respeitar as diferenças individuais de raça, cor, credo, características físicas e de gênero nas práticas esportivas, favorecendo a inclusão. (p. 41)
Sergipe	Uma das possibilidades é a utilização dos temas transversais previstos na legislação vigente, tais como, saúde, meio ambiente, pluralidade étnico-cultural, orientação sexual, trânsito, violência, gênero, consumo, trabalho etc., como eixos orientadores da relação interdisciplinar. (p. 18)

Quadro 2. Identificação dos Marcadores sociais nas propostas de Educação Física do Nordeste.

Fonte: Paiva, 2017, p. 119.

Para a autora citada

> [...] o conhecimento tácito advindo das características culturais dos diferentes grupos sociais leva a contradições e incoerências. Entre elas, o fato de que muito se fala na valorização das identidades de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, religião, padrões estéticos, no âmago da relação existente entre educação e diversidade cultural, e pouco se discute sobre o que fundamenta a igualdade de condições sociais, econômicas e culturais do ser humano. (Paiva, 2017, p. 120)

E essas contradições e incoerências são postas como limitações de contextos de elaboração e de implantação curriculares, gerando aproximações e distanciamentos entre o que é posto num documento ou teoria curricular e o que é feito na prática pedagógica.

Da apropriação e da produção curricular na prática pedagógica docente

Reafirmamos aqui a posição de Tenório et al. (2017) de que não se trata de reconhecer e analisar o grau de proximidade ou distância da prática pedagógica docente perante as intencionalidades e fundamentos dos documentos ou teorias curriculares, mas, sim, de compreender as revelações de um processo peculiar de interações e decisões da produção curricular na ação docente. Até porque os estudos apontam que as limitações,

contradições e incoerências postas são constatadas também no âmago da elaboração teórica e documental no campo do currículo na EFE.

A partir de Paiva (2017) é possível afirmar que a prática pedagógica é produzida a partir de objetivos, crenças e conhecimentos que configuram novos significados ao currículo escolar e que, ainda que o professor tome como referência os documentos e concepções teóricas, as condições objetivas e imediatas da ação revelam a capacidade de transposição de tais referências em princípios e procedimentos metodológicos.

Duas referências que têm sobressaído nos documentos curriculares e produção acadêmica são a proposição crítico-superadora, de base crítica, e a proposição cultural, de base pós-crítica.

A primeira, fundamentando-se em estudiosos como Dermeval Saviani, Antonio Gramsci, Karl Marx, defende o uso de alguns passos metodológicos (Reis, 2013). Prática social inicial é um ponto de partida, no qual o docente contextualiza o saber escolar. Estudantes e professor partem de sua realidade atual, reconhecendo os nexos e relações sociais dos objetivos e conteúdos a serem abordados em aula. A problematização é o passo que sucede e pode e deve perdurar em todo o processo, quando o professor questiona e faz os alunos se questionarem sobre os conhecimentos na aula, tanto funcionando como mecanismo procedimental de desafio, quanto epistemológico de desestabilização das verdades. A instrumentalização é o esforço e acúmulo de professores e alunos em se apropriarem das ferramentas culturais historicamente produzidas para compreender e explicar a realidade diante da temática da aula e ainda de elaborarem suas próprias formas de produzi-la. A catarse é composta por demonstrações do estudante na incorporação do assunto da aula ou mesmo das novas elaborações construídas individual e coletivamente, podendo ocorrer em momentos pensados para tal fim ou mesmo espontaneamente no desenvolvimento da aula. Arrematando uma aula ou uma sequência de aulas

a prática social final configura a integralização e terminalidade provisórias do conteúdo-forma e objetivo-avaliação abordados, favorecendo a novas sínteses, qualitativamente diferentes, diante dos nexos e relações reconhecidos inicialmente e da problematização ocorrida, gerando assim novas possibilidades de compreensão e explicação da realidade.

Na segunda referência

> sem a preocupação de fixar estruturas, Neira (2011a; 2011b) entende que os princípios – articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo e ancoragem social dos conhecimentos – e os procedimentos didáticos – mapeamento e seleção dos temas de estudo, ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação, registro e avaliação – constituem-se, respectivamente, em alicerces e na alvenaria do edifício curricular da Educação Física cultural. (Santos, 2016, p. 43)

Nesta perspectiva, fundamentando-se em autores como Sandra Corazza, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucalt, são propostos procedimentos didáticos. O mapeamento levanta os conhecimentos dos estudantes, buscando tanto o que lhes está disponível no entorno da escola, quanto no universo cultural mais amplo e assim tematiza-se os elementos a serem tratado nas aulas, problematizando, entre o que é silenciado e o que é dominante, os aspectos identitários acerca desta, tomando-os como objeto de estudo. A ressignificação parte do que se tem, vivencia e conhece na experiência cultural dos estudantes, sugere-se modificações e transformações ao objeto que foi produzido em outro contexto, reorganizando-o conforme os significados do grupo, posicionando-os como produtores de cultura. O aprofundamento implica numa melhor compreensão a partir do acesso a novas informações sobre a temática, conhecendo mais o objeto estudado, de forma a aparecerem novas leituras culturais entre os estudantes, enquanto que a ampliação implica na recorrência a outras fontes de informações externas ao grupo e diferentes

daquelas mapeadas e ressignificadas. O registro é um instrumento e produto que documenta a experiência vivida e produzida, servindo de apoio à reflexão sobre a prática e de organização das aprendizagens mobilizadas. E a avaliação permite o redirecionamento da experiência cultural e educativa propiciando o reconhecimento das produções e reproduções, das criações e recriações, dos caminhos e avanços, evidenciando o alcance das expectativas planejadas.

Com isso, os estudos apontam possibilidades de apropriação e produção curriculares no campo da EFE, indicando a organicidade do currículo, diante da interação, elaboração, decisão e ação docentes.

Considerações finais

Das discussões e práticas curriculares acerca dos ciclos de aprendizagem em 2007, como foi o caso do primeiro artigo publicado nesses dez anos, aos mais recentes de 2017, que versaram sobre teorias e propostas curriculares, tivemos a oportunidade de conhecer uma produção acadêmica acerca da inserção curricular da EF brasileira.

Os questionamentos e desafios desses dez anos foram diversos. Passamos pelo entendimento de currículo, por suas distintas teorizações (tradicionais, críticas e pós-críticas), pelo reconhecimento do tratamento de seus elementos didáticos, sejam eles intencionalidades, avaliação, conteúdos mais evidentes, tal como o esporte, ou um conteúdo subjacente de tamanha importância, mas tão caro à EFE, que é a saúde.

Focamos aqui debates acerca das produções diante da convivência e ambivalência das teorias de base crítica e pós-crítica e da existência tradicional ainda que em muito superada e distanciada na produção acadêmica e documentos curriculares. Focamos também reflexões acerca dos marcadores sociais e diversidade cultural no campo da produção curricular acadêmica que analisou artigos de periódicos e propostas

curriculares estaduais. E na sequência expusemos uma reflexão sobre o movimento de apropriação e produção curriculares que envolvem os professores de EFE.

Por fim indagamos que a inserção curricular da EFE brasileira vive certo hiato entre a produção teórica, os documentos oficiais estaduais e as práticas pedagógicas docentes. Mas não por uma culpabilização dos professores como sujeitos incapazes de implementarem o que há de acúmulo conceitual e metodológico, mas sim por certa diáspora vivida no dinamismo, hibridismo e ecletismo da convivência real dos diversos campos de produção curricular.

Precisamos tomar cuidado com os oportunismos nos discursos e práticas conservadoras que reaparecem no cenário sociopolítico mais amplo brasileiro e darmos força a experiências e produções crítico-democráticas. Neste caso os estudos curriculares da EFE precisam dar maior visibilidade ao potencial produtivo dos professores da educação básica e estes por sua vez demonstrarem sua capacidade em problematizar as teorizações e políticas curriculares, propondo superações e transformações para a realidade do ensino em nossa área, o que pode colaborar com o comprometimento e corresponsabilização dos sujeitos históricos e instâncias governamentais para a melhoria da sociedade brasileira.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Mauro Virgílio Gomes de et al. Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 15, p. 176-179, 2010.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.48, p. 69-88, 1999.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6. p. 428-431, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iriquitan Oliveira O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89. jan./fev. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1995.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física**. São Paulo: Blucher, 2011a.

_____. **O currículo cultural da educação física em ação**: a perspectiva de seus autores. 2011b. 331 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, Andrea Carla de. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar:** contribuições para a prática pedagógica da Educação Física. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife.

REIS, Adriano Paivas et al. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

ROCHA, Mayara Alves Brito da et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física**. 2016. 299 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FEUSP, São Paulo.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Diversidade cultural e currículo de educação física escolar: uma revisão sistemática. **Educação em Foco**, v. 22, p. 1-36, 2017.

TENÓRIO, Kadja Micheli Ramos et al. Apropriações e produções curriculares de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, p. 1177-1190, 2017.

Notas

14. Brasil. *Conbrace*. Programação geral. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2SZmim2>. Acesso em: 07 nov. 2018.

15. Souza Júnior, Marcílio. *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. 2007. 355f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://bit.ly/2DayNWD>. Acesso em: 07 nov. 2018.

16. De certo esse número é a maior quantidade de minhas orientações, mas não expressam a totalidade e sim os estudos vinculados ao projeto matriz.

17. Os estudos configuraram uma rede de cooperação de pesquisadores integrantes de três grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar – USP, Formação de Professor e Profissionalização Docente – UFPE e o Ethnós – Esef/UPE. E receberam financiamento de diversas ordens e distintos momentos: Edital Universal – CNPq, bolsas de pós-doc Fapesp, doutorado e mestrado Capes, mestrado Facepe, IC, AMD e APQ Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFA/UPE).

18. Brasil. *Base Comum Curricular.* Disponível em: <http://bit.ly/2PhMLxa>. Acesso em: 07 nov. 2018.

19. Preferia não ter citado tais nomes. Mas sempre é bom ficarmos atentos à consequências de certos discursos.

4. UNIVERSAL, SINGULAR, PARTICULAR: SENTIDOS Y DESPLAZAMIENTOS DEL CURRICULUM EN ARGENTINA

María Valeria Emiliozzi

Introducción

El texto intenta tematizar y construir las reglas del sentido de las políticas educativas argentinas a partir de ciertos enunciados que se visualizan en documentos curriculares y marcos educativos en los que se establecen los sentidos de la educación y de la enseñanza: qué se enseña, cómo se enseña, y dentro de qué reglas se enseña. Desde luego, no nos remontaremos a la historia para seguir el hilo del fundamento de ciertos sentidos, sino hacia las reglas que se fueron estableciendo en función de cierto modo de pensar el sujeto y las prácticas. Esto implica que, sea cual fuere la manera en la que el curriculum funciona (documento, discurso, diálogo, preceptos), tiene por objeto principal la propuesta de reglas que establecen el hacer, el decir y el pensar; que son construidas por una positividad (régimen discursivo) que ha podido aparecer a partir de ciertas relaciones de poder en forma de estrategias educativas.

En una primera instancia, nuestro trabajo intenta demostrar el desplazamiento de la homogeneización y el sujeto universal, a la búsqueda de la diferencia y el sujeto singular, a través de un análisis de diversos enunciados de las tramas curriculares del presente. En una segunda instancia, se busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación al respeto por la diferencia, ya que en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades y centra el acto educativo en el individuo.

El modo de pensar el sujeto en estos sentidos educativos resulta fundamental para poder comprender las reglas en la que la educación puede y debe pensarse. Por ello, se trata de analizar los componentes y tensiones que traviesan al curriculum en torno al modo de pensar el sujeto en el presente.

La homogenización y el sujeto universal

Comencemos el desarrollo de este artículo recordando que la constitución de la Educación Argentina, en un marco institucional, respondió a la provisión de un sentido que intentaba ser universalista y que formulaba en clave nacional la "cultura civilizada" (Tiramonti, 2003). Por un lado, el dispositivo pedagógico estuvo enfocado hacia la universalización de la población, mediante una propuesta que expresaba en clave nacional principios y creencias en los que debían formarse las nuevas generaciones: apuntó a una normalización física y luego a una formación ciudadana, que se constituyó en el sentido dominante del dispositivo escolar de fines del siglo XIX y principios del XX (Tedesco, 1993). Por otro lado, avanzando en el siglo XX, la formación de recursos humanos estuvo dirigida hacia el sentido dominante de la educación en el marco del desarrollo industrial que tomó auge en el peronismo, además de imponerse fuertemente en los '70 (Filmus, 1996). Más allá de los diferentes saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando la práctica educativa, sus objetivos continuaron operando en favor de cierta homogeneidad, lo cual suponía pensar la educación en clave de igualdad.

> No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes (…). En ese gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea

> de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. (Dussel, Southwell, 2004)

En este contexto, la ciencia moderna jugaba un papel elemental para pensar la experiencia escolar a partir de la cual el sujeto se construya como objeto de cierta normalidad. Pues en el surgimiento de las artes de gobernar comenzará a regir cierta universalidad del sujeto: la vida en el mundo ya no se considerará como lo que fue, y comenzará a girar sobre la idea de quiénes debemos ser, cómo debe ser esa vida. Aquí, en el objetivo y el límite del gobierno, se define el ser y el deber ser, en relación a una verdad que se define por las condiciones históricas de posibilidad y que opera por la lucha del sentido. Como advierte Foucault, "una cuantas instituciones, al ponerse a funcionar en nombre de la razón y la normalidad, habían ejercido su poder sobre grupos de individuos, en relación con comportamientos, maneras de ser, actuar o decir" (2013, p. 83). En la conformación del sistema educativo argentino, se introducen clases racionales de ejercicios físicos que, por medio de criterios científicos normalizadores, los alumnos ejerciten y eduquen todas las funciones, porque supone que el desarrollo del organismo no sólo trae beneficios orgánicos sino también cierta linealidad con la moralidad (cf. Emiliozzi, 2016, p. 43). Una educación del cuerpo en términos de gobierno que refiere a un conjunto de "prácticas por medio de las cuales se guía a los hombre desde la administración hasta la educación" (Foucault, 2013, p. 96).

En el caso específico de la Educación Física Argentina, el Marco General para la Educación Secundaria hace referencia a este contexto histórico al mencionar que

> La historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, en nuestro país tuvo como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.
>
> La negación de las diferencias buscaba la nacionalidad, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la 'cultura nacional'; poblar, todas cuestiones que

> formaban parte del proyecto político de la generación del ’80.
>
> En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica. (2006a, p. 18)

Sin embargo, cierto consenso sobre la necesidad de pedagogías homogeneizantes y el fin de un sujeto universal como el camino hacia la igualdad comenzó a ceder. Aquella idea de un sujeto universal “que comprende o es común a todos en su especie, sin excepción de ninguno” (RAE), es puesto en debate. En el curriculum del presente, apenas en algunos enunciados aparece cierta búsqueda de la salud, y de la formación de una identidad nacional en función de ciertas características que hacen al ciudadano argentino (DGCyE, 2006a, 2007a, 2011) y comienza a operar la idea de un sujeto singular y la búsqueda de una propia identidad. Desde mediados de los ‘90, muchas de las políticas educativas se han ejecutado con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar un trato diferenciado, porque esa acción conforma una educación más igualitaria. En otras palabras, un desplazamiento de la formación de un sujeto universal a la producción del individuo o sujeto singular.

Ahora bien, ¿cuáles son los efectos que emergen en estas nuevas formas de educación del cuerpo en relación con la diferencia, y el modo de pensar al sujeto?

La diferencia y el sujeto singular

El proceso de globalización establece nuevas relaciones de saber-poder que deshacen el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti, 2007), y pone en despliegue un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como

concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002). El tema reside en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, de la identidad singular, etc., deben ser los puntos a ser tomados como referentes. Este haz de nuevas relaciones desplaza el ideal de la homogeneización y el sujeto universal propio de los dispositivos pedagógicos hacia la conquista de la identidad individual, lo cual provoca otro sentido y forma de pensar la educación del presente. El acontecimiento de la desigualdad pone en funcionamiento algo no pensado, establece nuevos vínculos con el sujeto y desplaza la enseñanza basada en conocimientos hacia las actitudes necesarias para la autoconducción, autoconocimiento, autonomía, actividades que le permitan al alumno convertirse en gestor de su propio modo de subjetivación. El nuevo haz de relaciones va marcando la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir un sujeto universal, y en ese sentido establece que la ciudadanía, la pertenencia a un Estado-nación, ya no implica identidades homogéneas, y que los ciudadanos de un Estado también pueden pertenecer y construir sus identidades en virtud de otros aspectos ligados a la etnia, la religión, el género (Grinberg, Levy, 2009, p. 136). Esto tiene como efecto un marcado multiculturalismo que, en palabras de Zizek, refiere a “esa actitud que – desde una suerte de posición global – trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos cuya mayoría debe ser estudiada y ‘respetada cuidadosamente’” (1998, p. 172). Una forma de vida que supone la identidad del Otro, la multiplicidad de identidades, y la representación de la comunidad como algo genuino, cerrado, conformando una distancia entre los sujetos y la coexistencia entre culturas. Pero ¿qué implica pensar que cada uno tiene su propia identidad en el acto educativo?

Los nuevos sentidos otorgados al dispositivo pedagógico que se mantienen en el presente, no implica la ausencia de dirección, sino su transformación en un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de

las formas de gobierno (dirección de las conductas en relación a un deber ser) hacia las formas del auto-gobierno (dirección sobre sí mismo), que pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación (cf. Emiliozzi, 2016). Si bien, el dispositivo pedagógico se constituye como forma de gobierno de las sociedades modernas en paralelo con la configuración del Estado-Nación, y la igualdad fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el sujeto universal como objetivo y contenido de la educación–, el desplazamiento del valor de la igualdad, la desfragmentación del entramado institucional y el neoliberalismo ponen la diferencia y el reconocimiento de lo individual como punto de partida de la Educación. Se trata de un discurso que coloca el respeto por la diferencia y la producción de esa diferencia como objetivo central, llevando la dirección de la práctica pedagógica hacia la formación del yo. En este sentido, se conforman unas relaciones de enseñanza centradas, no ya hacia el deber ser (saludable, ético, ciudadano, trabajador), sino hacia el alumno, a sus características. La práctica "involucra a la autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo" (Grinberg, Levy, 2009, p. 111).

Como reconoce Grinberg (2008), ya no hay un programa de gestión a seguir que produzca determinada experiencia, ahora el individuo es el autor de su propio destino. La nueva norma es la diversidad, la complejidad, la pluralidad, que lleva a la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse a sí mismo para ser autor de su propio cuerpo. Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Por ello, el curriculum establece "la autoconciencia y estima de sí mismo" (DGCyE, 2010, p. 29), y objetivos vinculados a alcanzar "el modo de ser propio en cada sujeto" (DGCyE, 2006b, p. 132).

Los desplazamientos sobre el gobierno del cuerpo posibilitan la emergencia del sujeto, no como objeto de una universalización –del deber

ser ciudadano, saludable, ético, moral, etc. – sino hacia el camino del sí mismo (el Yo), hacia una desubjetivación que sitúa al alumno como centro del acto educativo y lo coloca “como actor, diseñador, malabarista y director de su propia biografía” (Beck, Giddens, Lach, 1997). Se registra un “auge de lo autobiográfico” (Arfuch, 2015, p. 245), el previlegio del yo y de la personalidad, en desmedro de la cultura pública (Arfuch, 2015, p. 246). El curriculum enuncia que se debe tener en cuenta: “capacidad de autonomía. El conocimiento de la propia personalidad que permite liberarse de coacciones o limitaciones” (Caba, 2013, p. 96).

En la educación, el gobierno de los otros se volvió en la lógica propia de la conducción de la conducta y en la actualidad, ese gobierno de los otros se plegó sobre el gobierno de sí, en el individuo responsable. En la política educativa no hay un saber a transmitir en el acontecimiento de la enseñanza, no se enuncia como objetivo que los alumnos pasen por la experiencia de un saber, sino que sus objetivos son: encontrar su propia identidad, reconocerse, la autoestima de sí, el cuidado del propio cuerpo, la “competencia comunicativa; trabajo colaborativo; pensamiento crítico, aprendizaje autónomo y desarrollo personal; sensibilidad estética” (2013, p. 295).

En este sentido, el ethos del liderazgo como “empresario de sí mismo” constituye el modelo de subjetivación que legitima la articulación entre autoformación y gobierno. La educación del cuerpo en tanto consumación del yo se constituye en el eje vertebrador que condensa las propias identidades. Esto representa una “afirmación ontológica de la diferencias a través de la multiplicidad de las identidades y el replanteo teórico en el sentido de un antiesencialismo, emprendedor de su propio destino como modelo social” (Arfuch, 2015, p. 247).

El Yo, es el sujeto singular que “tiende a lo solo, sin otro, raro y extraordinario” (Eidelsztein, 2008, p. 48), favorece la excepción, lo

individual y la contextualización del acto educativo; es decir, es una condición individual, cuyo origen está en los genes, las hormonas, el cerebro, investido de energía en forma de pulsiones o el goce En la educación del presente, se supone que el sujeto es el individuo que se constituye a sí mismo por medio de sentimientos, emociones, percepciones producto de sus vivencias. Ahora bien, como enuncia Eidelsztein (2008), no se debería confiar tanto en que las diferencias provienen del cuerpo biológico, ya que varias instancias aportan particularidad y el lenguaje otorga sentido. Si la educación parte de las diferencias, de las producciones de esas diferencias y esas propias identidades, no hará más que reproducir los contextos, produciendo efectos tales como:

> La función de enseñanza depende de los contextos particulares, lo que implica una enseñanza diferencial según los mismos.
>
> Los dispositivos y estrategias didácticas deberán adaptarse y modificarse según los contextos particulares.
>
> Los contenidos están en función de los contextos particulares; por tanto se deberán hacer adaptaciones curriculares.
>
> El curriculum ya no será, necesariamente, único sino que se deberá adaptar al contexto. (Bordoli, 2013, p. 197)

Pensado desde una lógica educativa para la igualdad, ¿se trata de una efectiva política democratizadora, o por el contario se trata de un modelo que profundiza las diferencias elaborando currículos diferenciados según se trate de alumnos de distintos sectores sociales?

El curriculum enuncia que “la justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades” (DGCyE, 2007d, p. 16). El problema que planteamos es que el respeto por la diferencia o la adquisición de competencias para alcanzar la diferencia, en lugar de generar un efecto positivo de particularización,

funciona como reproductor de desigualdades. Partimos de la hipótesis de que el desplazamiento hacia la diferencia, el sí mismo y el contexto profundiza la desigualdad; esto es así porque el contexto pasa a constituirse en un significante clave a la hora de pensar la enseñanza y opera como patrón para pensar el acto educativo significativo, además de ser "una categoría particular para pensar (…) el curriculum en contexto de pobreza y marginación" (Bordoli, 2013, p. 196). En efecto, la enseñanza se construye en relación a contextos particulares y de manera diferencial, y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan: hay una educación para pobres y una educación para ricos, así como hay un deporte social y un deporte competitivo, es decir, un deporte. Si el contexto ingresa a la escuela para respetar esa diferencia, el educador no hará más que reafirmar determinadas experiencias y trayectorias, visualizando a los sujetos como susceptibles de adquirir los signos de carencia sociocultural. En las articulaciones entre educación y pobreza este discurso caracteriza a los sujetos que se hallan atravesados en los contextos socio-críticos; pero al clasificarlos establece un orden y fija los contenidos aptos para ellos. La enseñanza va tramando un pedagogía de las emociones, "donde la compasión – por ejemplo – aparece como uno de los recursos del conservadurismo: compasión ante injusticias y violencias del mundo" (Arfuch, 2015, p. 252). El docente da consejos a sus alumnos, por ejemplo en relación a la sexualidad, madres jóvenes, etc., no da un saber. Resulta pertinente indagar en las prácticas escolares cómo la conexión o desconexión de pares significantes produce distintos efectos de sentido (y de sujeto), porque en el entramado discursivo del presente la particularización atañe al saber a enseñar y a la contextualización escolar, profundizando la desigualdad; púes cada uno se relaciona con un saber de su contexto, identidad o producto de su rol de actor. Si bien el respeto por la

diferencia y su contexto supone una educación más democrática produce mayor desigualdad.

El sujeto particular

Como se va desplegando, la gran característica de la racionalidad del sistema educativo ha sido una individualización recurrente a partir de la sustancia biológica, de una afirmación de la materialidad del sujeto, del cuerpo devenido en unidad orgánica o psicofísica y, en efecto, de la idea de unidad, de Uno, de lo Singular. Las reglas epistemológicas omiten el lenguaje como estructura a partir de la cual pensar el sujeto y el lugar del otro (compañero, maestro), o el Otro (lo simbólico). Ya Lacan ha establecido con diversos ejemplos esta relación con el Otro: el inconsciente es el discurso del Otro, el yo se constituye a partir de la imagen del otro, el deseo es el deseo del Otro.

Los saberes que constituyen al curriculum no han hecho otra cosa que individualizar y caracterizar al sujeto para poder efectuar la enseñanza. Desde las recomendaciones de diagnósticos que nos dan las características de los alumnos y nos permite identificarlos en relación a etapas evolutivas, desarrollo, salud, higiene, etc; hasta las descripciones de sus historia personal, biografía, y territorio que modifica el contenido a brindar al punto tal de darle sólo aquello que conoce o le es significativo por su contexto. Pensar al sujeto a partir de una “falta de identidad” implica transformar esto en un interrogante que nos permita desandar los pasos de una educación del cuerpo. ¿Qué significa pensar la educación a partir de hacer algo con la nada, con la falta? Trabajar con el no-saber y con la disolución de la identidad pone al sujeto a partir de algo no sustancial, no tangible, sino efecto de una creación que parte de la nada. Esto conlleva una lógica que no está definida a priori, sino justamente en la relación, en el “entre”. Si el

punto de partida desde el cual es posible pensar al sujeto es desde su particularidad, entonces su identidad se vuelve imposible.

A esa pérdida de identidad podría haber una ganancia de condición particular, esa condición particular sería una forma de concebir el ser, uno no sería lo que es por una identidad sino por una diferencia. A esa pérdida de identidad que podría ser designada “ganancia en diferencia”, a esa pérdida se la llama objeto *a* (Eidelsztein, 2006, p. 48). Según Lacan, a la pérdida de identidad propia del sujeto del significante puede devenir en una ganancia en función de la operatoria –y por eso define al *objeto a* como la falta de identidad, la nada–, que se articula a la posición subjetiva. Lo llama “objeto” porque se puede hacer algo con eso. ¿Qué se puede hacer con eso? Se puede producir el valor ¿Y cuál es el medio para producir valor sobre esa nada o esa falta? Saber. (Cf. Eidelsztein, 2006, p. 48).

Aquí se presentan dos cuestiones: no sólo la imposibilidad de completud del sujeto, sino la necesidad de establecer la distinción, que consideramos indispensable en la enseñanza, entre los términos conocimiento (plenitud cognoscitiva) y saber (plano de la falta y la demanda). Si, como ya enunciamos, para Lacan el sujeto es lo que un significante representa para otro significante, la relación de enseñanza estaría dada por un maestro que ocupa el lujar de un significante, por un aprendiz que ocupa el otro lugar de significante, y por un saber que funciona como lo que un significante (el maestro) representa para otro significante (el aprendiz).

Se trata de plantear, a través de la noción de estructura, que cada elemento considerado “existe sólo en la medida en que se articula –se relaciona y se diferencia– respecto de otros. Será en la ubicación en la estructura y el sistema de relaciones donde se podrá establecer lo particular, pero siempre sería un particular sólo establecido entre otros y en función de la estructura” (Eidelsztein, 2008, p. 78). Por lo tanto, el sujeto no puede ser él mismo, ya que se define en su valor positivo en relación a otro

significante, anulando la noción de identidad. El cuerpo está en las prácticas y el lenguaje se hace en las prácticas constituyendo el sujeto.

Una epistemología del sujeto que pone al lenguaje sobre la sustancia constituye una enseñanza cuyo eje se posiciona en el lazo social, en una relación, en un entre, en una falta. Es decir, en un sistema estructurado en el cual los elementos no tienen valor por sí mismos sino en relación a otros.

Esta posibilidad de pensar la igualdad en tanto sujeto construido estaría dada por la marca del lenguaje, el lazo social y una educación entendida en términos de prácticas que constituyen una experiencia, llevando la existencia de un quiebre en la política educativa y al concepto de igualdad como vertebradora de ésta. Pensar la educación y la igualdad a partir de un saber universal permite establecer una nueva red discursiva que hace centro en la diversidad y en la diferencia, porque el sujeto, en todo caso, hace su educación produciendo su diferencia en el lazo discursivo. Más aún, el discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante o concepto que estable ciertas reglas o formas de vida. En este sentido, “el aparato del lenguaje está en alguna parte sobre el cerebro como una araña. Él es quien captura” (Lacan, 2011, p. 49).

Colocar el sujeto y el saber en la dimensión del lenguaje, implica suponer a los dos en una igualdad – inmersos en el discurso – y no al sujeto como desprovisto de algo por su contexto, desarrollo, etc. Behares afirma que “si no hay saber no hay enseñanza, y para qué haya un saber enseñante no podemos dejar de considerar que esta relación solo puede ser representada sobre la base de la presencia del lenguaje” (2013, p. 248). Ahora bien, para pensar la educación por medio de la enseñanza universal y

general, se debe establecer un movimiento epistémico en relación al sujeto y al saber, que pueda establecer nuevos sentidos educativos. La escuela como el lugar al cual accederían “a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes” (Dussel, Southwell, 2004), que por la sola experiencia de la vida no llegarían. En líneas generales, la escuela entendida como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu, Passeron, 1996, p. 18).

Justamente una democratización de la educación supone al sujeto y al saber en una igualdad, al curriculum como estructura única y no contextualizada, y a la educación como un discurso que constituye sentido en la acción interpretativa del sujeto. No se trata de construir un sistema de pensamiento, sino de organizar el curriculum a partir de instrumentos que se desprendan de conceptos válidos en tanto y cuanto brinden herramientas para acciones futuras.

Conclusiones

A modo de cierre, pero para seguir pensando, una educación para construir una sociedad más justa e igualitaria, conlleva algunas condiciones: “la primera es que la educación ofrecida sea similar y adecuada para todos” (Girmson, Tenti Fanfani, 2015, p. 171). Pero entendemos, al mismo tiempo, que la igualdad se produce a partir de enunciar el saber como universal y el sujeto como particular (es una creación de las prácticas, se construye en la relación con un saber), lo cual implica determinar la educación como una práctica que constituye una experiencia que transforma y crea al sujeto, a diferencia del discurso educativo del presente que lo considera como singular, individual (independiente de cualquier colectivo y creador de sí mismo). Es decir, ir hacia algo que es completamente distinto para producir nuevos acontecimientos del sujeto.

En este marco conceptual, es posible pensar un curriculum que se transforma en una configuración de saber en clave de lenguaje que crea al sujeto. No se centra en el alumno, jugador, o el movimiento, sino en el juego, el deporte, en líneas generales las prácticas corporales que permiten hacer, pensar y decir, y constituyen una experiencia.

Referencias

ARFUCH, Leonor. El giro afectivo: emociones, subjetividad y política. **deSignis**, n. 24, p. 245-254, 2015.

BECK, Ulrich; GIDDENS Anthony; LACH, Scott. **La modernización reflexiva:** política, tradición y estética en el orden social moderno. Buenos Aires: Alianza, 1997.

BEHARES, Luis. Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. In: SOUTHWELL, Myriam., ROMANO, Antonio. (orgs.). **La escuela y lo justo**: ensayos acerca de la medida de lo posible. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, 2013, p. 245-260.

BORDOLI, Eloisa. Revisitando la enseñanza y lo curricular: apuntes para pensar la igualdad. In: SOUTHWELL, Myriam; ROMANO, Antonio. (orgs.). **La escuela y lo justo:** ensayos acerca de la medida de lo posible. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, 2013, p. 179-211.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La reproducción:** elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontamara, 1996.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES [CABA]. Nueva escuela Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2013.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE]. Versión on-line. Disponible en: <http://bit.ly/2Db1ySV>. Acceso en: 07 nov. 2018.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES [DGCyE]. Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 6° año, Educación Física, La Plata, 2011.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4° año, Educación Física, La Plata, 2012.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Marco General de Política Curricular, La Plata, 2007a.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2° año, Marco general para la educación secundaria, La Plata, 2007b.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año, Marco general para la Educación Secundaria, La Plata, 2006a.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. "Educación Física", en Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB, La Plata, 2006b.

DUSSEL, I.; SOUTHWELL, M. La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. **El monitor de la educación**, n. 1, V época; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Buenos Aires, 2004.

EIDELSZTEIN, Alfredo. El concepto de goce de Jacques Lacan. 2. Parte. In: **Apertura Sociedad Psicoanalítica**. La Plata, 2006. Disponible en: <http://bit.ly/2RDxSSC>. Acceso en: 07 nov. 2018.

_____. El origen del sujeto en psicoanálisis: del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. **El Rey está desnudo**: Revista para el psicoanálisis por venir, año 4, n. 5, p. 7-55, 2012.

_____. Por un psicoanálisis no extraterritorial. **El Rey está desnudo:** Revista del psicoanálisis por venir, año 1, n. 1, p. 61-81, 2008.

EMILIOZZI, Maria Valeria. **El sujeto como asunto:** las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.

FILMUS, Daniel. **Estado, sociedad, y educación en la Argentina de fin de siglo:** proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel, 1996.

FOUCAULT, Michel. **La inquietud por la verdad:** escritos sobre la sexualidad y el sujeto. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

GRIMSON, Alejandro; TENTI FANFANI, Emilio. **Mitomanías de la educación Argentina:** críticas de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

GRINBERG, Silvia; LEVY, Esther. **Pedagogía, curriculum y subjetividad:** entre pasado y futuro. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

GRINBERG, Silvia. **Educación y poder en el siglo XXI**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

LACAN, Jacques. **Mi enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1993.

TENTI FANFANI, Emilio. Voz socialización. In: ALTAMIRANO, Carlos. (org.). **Términos críticos de la sociología de la cultura**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

TIRAMONTI, Guillermina. (org.). **La trama de la desigualdad educativa:** mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2007.

TIRAMONTI, Guillermina. Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante. In: TENTI FANFANI, Emilio. (org.). **Los desafíos de la universalización de la escuela media**. Buenos Aires: IIPE/OSDE, 2003.

ZIZEK, Slavoj; JAMESON, Frederic. **Estudios culturales:** reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998.

5. FORMACIÓN INICIAL DEL EDUCADOR FÍSICO EN MÉXICO: CONTRATES ENTRE ESCUELAS NORMALES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR VERSUS LA EVALUACIÓN DE INGRESO DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Víctor Arenas Pérez

Introducción

A partir del 2013 el Gobierno Mexicano impulso una serie de reformas con la finalidad de desarrollar al país, entre las reformas impulsadas fue la Reforma Educativa con la modificación del artículo 3 Constitucional en su fracción III en el cual se obliga a que el ingreso, la permanencia, el reconocimiento y la promoción de los maestros en la educación básica y media superior será mediante concursos de oposición.

Es a partir de esta disposición que la Ley General de Educación en su artículo 10 fracción II que la Secretaría de Educación Pública en coordinación con las Autoridades Educativas Locales que construyen los Perfiles Docentes y Técnico Docentes así como los Parámetros e Indicadores que definen la evaluación del concurso de oposición de manera anual.

El perfil establecido en el presente ciclo escolar 2017 – 2018 para los docentes de educación básica es único e incluye al especialista de educación física – preescolar, primaria y secundaria – a través de cinco dimensiones y son:

1. La primera dimensión establece el conocimiento que debe tener el docente sobre el desarrollo integral de su alumno, de lo que debe aprender

curricular mente así como de los de los procesos de aprendizaje que experimenta.

2. La segunda dimensión marca las competencias organizativas, didácticas y evaluativas que debe realizar en el proceso educativo que tiene a su cargo.

3. La tercera dimensión señala la competencia de autoaprendizaje y de desarrollo profesional que realiza el docente con la finalidad de enriquecer su práctica educativa en beneficio de sus alumnos.

4. La cuarta dimensión trata del conocimiento y actuación del docente con respecto a la ética de su profesión así como del ejercicio de las normas establecidas para garantizar el bienestar de los alumnos.

5. La quinta dimensión incide en la relación que el docente debe realizar con los padres de familia y la comunidad educativa en general para establecer alianzas y acuerdos que redunden en el beneficio educativo de los alumnos y se evite la deserción y la reprobación escolar (Figura. 1).

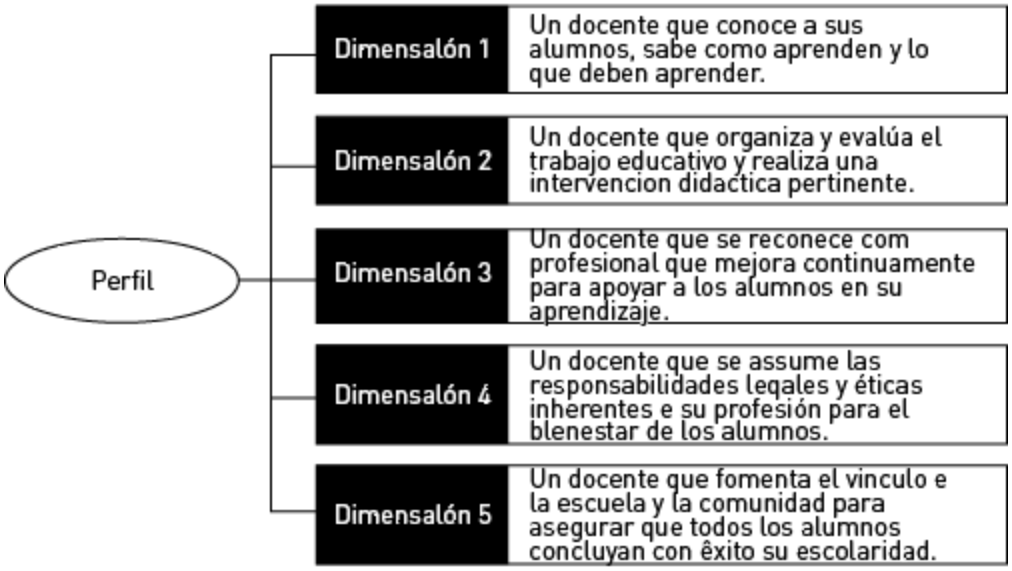


Figura 1. Perfil Docente de Educación Básica.

Fuente: (SEP, 2017) Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes (pag. 12).

Los parámetros son los temas a considerar en el proceso de evaluación para examinarlos, a partir de una serie de indicadores que permiten valorar las características e intensidad de los datos con la finalidad de determinar para éste caso las competencias y habilidades docentes que debe tener en su formación el especialista de educación física (Figura. 2).

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
1 Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	1.1 Reconoce los procesos de desarrollo u de aprendizaje de los alumnos en educación básica.	1.1.1 Identifica los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos del nível educativo. 1.1.2 Reconoce la influencia del entomo familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos. 1.1.3 Reconoce que la atención a las necesidades e intereses de los alumnos favorecen el aprendizaje.
	1.2 Identifica los propósitos educativos y el enfoque didático de Educación Física en la educación básica.	1.2.1 Identifica los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la asignatura Educación Física. 1.2.2 Reconoce lá relación entre los propósitos y los contenidos de la asignatura. 1.2.3 Reconoce formas de intervención docente acordes con el enfoque didáctico, como partir de lo que saben los alumnos, la discusión colectiva y la interacción que favorecen el aprendizaje de los alumnos. 1.2.4 Identifica formas de interacción que favorecen el aprendizaje de los alumnos.
	1.3 Reconoce los contenidos de estudio de Educación Física en la educación básica.	1.3.1 Identifica los contenidos de Educación Física, según el curriculo vigente. 1.3.2 Identifica la progresión de los contenidos educativos de Educación Física.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
2 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	2.1 Define formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.	2.1.1 Identifica situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos, de acuerdo con el enfoque de la asignatura y las características de los alumnos, incluyendo la relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales. 2.1.2 Identifica diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades. 2.1.3 Identifica actividades que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como: pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar. 2.1.4 Selecciona los materiales y recursos adecuados para propiciar aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologias de la Información e la Comunicación.
	2.2 Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas.	2.2.1 Distingue estrategias para lograr que los alumnos se involucren en las situaciones de aprendizaje. 2.2.2 Identifica formas de intervención para lograr que los alumnos sistematicen, reflexionen, expliquen y obtengan conclusiones sobre los contenidos estudados. 2.2.3 Determina cuándo y cómo utilizar estrategias didácticas adecuadas para brindar a los alumnos una atención diferenciada.
	2.3 Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora.	2.3.1 Reconoce el sentido formativo de la evaluación. 2.3.2 Identifica el tipo de instrumentos que requiere para recabar información sobre el desempeño de los alumnos. 2.3.3 Valora los aprendizajes de los alumnos, a partir del análisis de sus producciones, para definir una intervención didáctica pertinente. 2.3.4 Ejemplifica cómo la evaluación con sentido formativo contribuye al mejoramiento de la intervención docente.
	2.4 Determina acciones para la creación de ambientes para el aprendizaje en el áres de trabajo.	2.4.1 Distingue acciones e interacciones para promover en la clase y el contexto escolar un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión. 2.4.2 Determina formas de organizar los espacios del aula y la escuela para que sean lugares seguros y con condiciones propricias para el aprendizaje de todos los alumnos. 2.4.3 Identifica acciones para establecer una relación afectiva y respetuosa con los alumnos como: el interés por lo que piensan, expresan y hacen, el fomento de la solidaridad y la participación de todos. 2.4.4 Determina formas de utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para todos los alumnos.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
3 Un docente que se reconoce como prefesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.	3.1.1 Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el anánilis del desempeño docente y la revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo. 3.1.2 Reconoce que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano. 3.1.3 Reconoce que el análisis de la práctica docente con fines de mejora se favorece mediante el trabajo entre pares. 3.1.4 Identifica referentes teóricos para el análisis de su práctica docente con el fin de mejoraria.
	3.2 Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa.	3.2.1 Reconoce que requiere de fonrmación continua para mejorar su práctica docente. 3.2.2 Identifica acciones para incorporar nuevos conocimientos y experiencias a la práctica docente. 3.2.3 Reconoce la importancia de promover y participar en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional. 3.2.4 Identifica estrategias para la búsqueda de información que oriente su aprendizaje profesional. 3.2.5 Utiliza diferentes tipos de textos para orientas su práctica educativa. 3.2.6 Reconoce el uso de las Tecnologias de la Información y la Comunicación como un medio para su profesionalización.
	3.3 Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.	3.3.1 Se comunica oralmente con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente). 3.3.2 Se comunica por escrito con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente). 3.3.3 Reconoce cuándo es necesario acudir a otros profesionales de la educación para asegurar el bienestas de los alumnos y su aprendizaje. 3.3.4 Comunica información pertinente para su práctica educativa mediante el uso de las Tacnologias de la Información y la Comunicación.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
4 Un docente que asume las responsabili-dades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	4.1 Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.	4.1.1 Relaciona los principios filosóficos de la ducación en México con el trabajo cotidiano del aula y de la escuela. 4.1.2 Identifica características de la organización del sistema educativo mexicano. 4.1.3 Reconoce cómo hacer efectivo, en el trabajo cotidiano del aula y de la escuela, el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad y para permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios. 4.1.4 Identifica como uno de los principios de la función docente el respeto a los derechos humanos e los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
	4.2 Determina acciones para estabelecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientes respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.	4.2.1 Reconoce como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan. 4.2.2 Reconoce las caracteristicas de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos. 4.2.3 Distingue acciones que promueven, entre los integrantes de la comunidad escolar, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de gênero. 4.2.4 Determina acciones para establecer, en conjunto con los alumnos, regras claras y justas en el contexto escolar, acordes con la edad y las caracteristicas de los alumnos, que incluyan la perspectiva de gênero y de no discriminación. 4.2.5 Identifica acciones para favorecer la inclusión y la equidad y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela.
	4.3 Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	4.3.1 Identifica de qué modo las expectativas del docente sobre el aprendizaje de loz alumnos influyen en los resultados educativos. 4.3.2 Reconoce que todos los alumnos tienen capacidades para aprender al apreciar sus conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje. 4.3.3 Identifica situaciones que fomentan altas expectativas de aprendizaje en los alumnos.
	4.4 Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.	4.4.1 Identifica formas de intervención y de interacción que deben estar presentes en el trabajo cotidiano del docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula e en la escuela. 4.4.2 Distingue formas de dirigirse a las niñas, los niños y los adolescentes para propiciar una comunicación cordial, espetuosa y eficaz con ellos, asi como para mantener la disciplina. 4.4.3 Reconoce las implicaciones que tiene el comportamiento del docente en la integridad y el desarrollo de los alumnos. 4.4.4 Distingue lad conductas específicas que indican que un alumnos se encuentra en situación de abuso o maltrato infantil. 4.4.5 Reconoce cómo intervir en casos de abuso o maltrato infantil.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
5 Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	5.1 Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.	5.1.1 Identifica la influencia de la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos 5.1.2 Identifica los elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos: el trabajo de aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias. 5.1.3 Identifica habilidades y actitudes docentes para superar, con la comunidad educativa, los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje. 5.1.4 Reconoce la importancia del cuidado de los espacios escolares y su influencia en la formación de los alumnos. 5.1.5 Identifica los elementos de la Ruta de Mejora Escolar. 5.1.6 Reconoce la contribución de la Ruta de Mejora Escolar al logro de la calidad educativa.
	5.2 Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para mejora de los aprendizajes.	5.2.1 Reconoce las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos. 5.2.2 Identifica acciones para establecer una relación de colaboración y diálogo con las familias de los alumnos mediante acuerdos y compromisos que las involucren en la tarea educativa de la escuela.
	5.3 Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad, y su vínculo con la práctica educativa.	5.3.1 Distingue acciones que pueden realizarse desde el contexto escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos. 5.3.2 Identifica los rasgos socioculturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo con los alumnos, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias. 5.3.3 Identifica formas de expresión cultural con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo.

Figura 2. Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes de Educación Física.

Fuente: (SEP, 2017) Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes (pags. 82-86).

Como se observa, cada dimensión desglosa el perfil y de manera pormenorizada el indicador al cual debe responder la formación del educador físico y que debe considerar la escuela formadora, sea ésta institución normalista o institución de educación superior si desea que sus

egresados sean capaces de obtener una plaza docente en el sector público de la educación básica. Sin embargo, la formación del especialista de educación física curricularmente ha respondido a una diversidad de enfoques de la asignatura que se han implementado a los largo del tiempo en la formación del alumnado de la educación básica.

Los enfoques curriculares de la educación física en la educación básica en México

La educación física a lo largo de los últimos 87 años en México ha establecido y realizado a la fecha siete enfoques con los que se ha impartido la asignatura a los alumnos de la educación básica, cada uno de éstos enfoques (SEP, 1994, SEP, 2011, SEP 2017) se sustenta en las necesidades temporales, contextuales, epistemológicas y curriculares que fueron necesarias en cada etapa y que se detallan a continuación:

1. Enfoque Militar (40´s). Se caracterizó por la uniformidad y rigidez de la ejecución del ejercicio físico, así como de la ejecución de marchas y evoluciones a través de los ejercicios de orden y control.

2. Enfoque Deportivo (60´s). Este enfoque centro su actividad al proceso de enseñanza aprendizaje de los fundamentos deportivos, la selección del talento deportivo con fines de competición deportiva.

3. Enfoque Psicomotor (70´s). Se centró en el proceso educativo del desarrollo psíquico y motor lo que implicó un profundo conocimiento de las técnicas psicomotrices organizadas en unidades temáticas y objetivos.

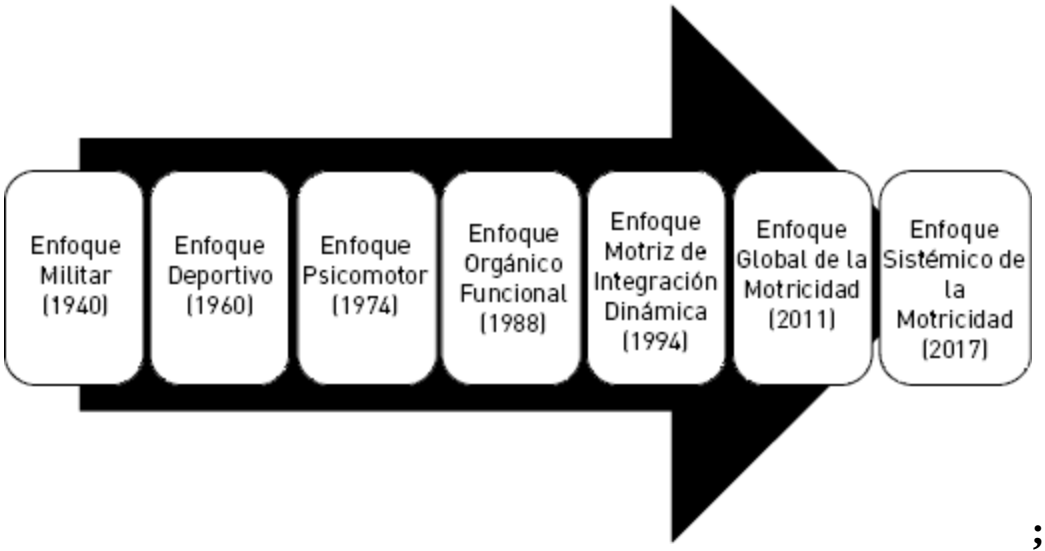
4. Enfoque Orgánico Funcional (80´s). Buscó el trabajo coordinado entre órganos, aparatos y sistemas por lo que consideró a las habilidades motrices como el contenido general y al alumno como el responsable de construir su aprendizaje.

5. Enfoque Motriz de Integración Dinámica (90´s). Identificó y aprovecho los benéficos de la actividad física y el desarrollo de las

habilidades, hábitos y actitudes relacionadas con el movimiento corporal en la solución de problemas.

6. Enfoque Global de la Motricidad (2011). Concibe al alumno como el protagonista de su aprendizaje, explora y vivencia las experiencias motrices a través de su corporeidad y sus habilidades y destrezas motrices en comunicación con los otros.

7. Enfoque Sistémico de la Motricidad (2017). Reconoce al alumno como un ser integral que construye y desenvuelve su corporeidad a través de sus capacidades perceptivo-motrices, socio-motrices, físico motrices y sus habilidades y destrezas motrices con énfasis en la incidencia de éstas en la promoción de su salud (Figura. 3).



;

Figura 3. Enfoques de la Educación Física en la Educación Básica.

Fuente: Elaboración propia.

La riqueza curricular y epistemológica que la educación física que en México se ha experimentado a través del tiempo, explica de una forma sencilla pero fundamentada el por qué en la actualidad existe una variedad y extensión de ofertas educativas del educador físico en México, sin embargo, lo que debe de atenderse sin perder el fin último de la educación física que es el de contribuir al desarrollo integral de los alumnos desde las esferas

física, psíquica y emocional; es la pertinencia de los planes y programas de estudio de las escuelas formadoras de docentes con respecto a competencias, habilidades, destrezas y actitudes que debe tener el futuro docente de la especialidad según la propia Secretaría de Educación Pública.

Las estructuras curriculares del educador físico impartidas en las escuelas normales versus las instituciones públicas de educación superior de México

Hoyos (2015) refiere que en la actualidad existen alrededor de cuatrocientas escuelas normales en los treinta y dos estados de país, de las cuales treinta y una son formadoras de profesionales de la educación física, las cuales son regidas por mandato constitucional por parte de la Secretaría de Educación Pública Federal como la encargada de elaborar los planes y programas de estudios de los futuros maestros quienes se encargarán de la educación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria.

Las escuelas normales de educación física (SEP, 2002) tienen a partir de los años 80´s una reestructura en su plan y programa de estudio que lo eleva a nivel de Licenciatura, haciendo obligatorio los estudios de bachillerato como antecedente previo del ingreso, el plan de estudios tuvo una estructura de cinco áreas de formación: técnico deportiva, ciencias pedagógicas, ciencias biológicas, ciencias sociales y técnico – artísticas, la primera enfocada a la adquisición de la práctica de los elementos técnicos y la práctica deportiva con la finalidad de incorporarlos a los procesos de enseñanza aprendizaje de los escolares de la educación básica, la segunda con el fin de conocer y adquirir los elementos conceptuales y técnico metodológicos que implica el tratamiento educativo de los escolares de la educación básica, el tercero sustentado en el conocimiento amplio del funcionamiento del organismo humano en las diferentes etapas de la vida con el fin de planificar, dosificar y evaluar los efectos del ejercicio físico en

los alumnos de educación básica, el cuarto se enfocó al conocimiento y practica de las normas éticas y legales de la función docente al cuidado de los alumnos en las escuelas y la quinta área de formación brindó herramientas didácticas como la danza, la expresión corporal, la música y la recreación como alternativas de utilización en las sesiones de educación física en la educación básica.

El plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación Física (SEP, 2002) tiene dos campos de formación, el primero se dedica a la formación general de los maestros de educación básica en el que incorpora: a) el conocimiento de las bases legales y organizativas del sistema educativo mexicano, b) el panorama general de los problemas y políticas de la educación básica, c) el conocimiento de la historia de la educación básica en México, y el segundo a la formación específica del educador físico, d) el manejo de temas relevantes de la pedagogía y la educación, e) el conocimiento de la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, f) el análisis de los propósitos formativos de la educación básica y g) el conocimiento de los procesos de desarrollo de la infancia y la adolescencia con enfoque intercultural. El segundo se dedica a la formación específica del educador físico que se enfoca en: a) diseñar proyectos educativos de educación física al interior de los planteles de educación básica, b) saber actuar didácticamente en los grupos específicos de infantes y/ adolescentes, c) diseñar y aplicar adecuadamente programas educativos a través de secuencias didácticas que permitan la dosificación y evaluación de la competencia motriz de manera adecuada y d) que oriente y permita un amplio repertorio de la acción motriz de los alumnos que coadyuve al desarrollo del pensamiento estratégico y el desarrollo integral de los infantes y adolescentes.

El mapa curricular concentra un total de 52 materias divididas en tres áreas de actividad, la primera diseñada por actividades principalmente

escolarizas, la segunda por actividades de acercamiento a la práctica escolar y la tercera por actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Esto indica que el plan de estudios tiene un componente didáctico y educativo amplio que en teoría prioriza la inmersión del estudiante al contexto real de trabajo y al desarrollo de competencias inherentes al campo profesional del educador físico.

Con respecto a los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior que se dedican a la formación de educadores físicos, éstas tienen un sin fin de titulaciones las cuales se encuentran legalmente instituidas si cumplen los requisitos establecidos por la Ley Reglamentaria del Artículo 5º. Constitucional relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal, dichos planes desde el enfoque epistemológico y curricular norman una diversidad de asignaturas que dan origen a licenciaturas denominadas como: Actividad Física y Deportes con 58 asignaturas – Universidad Autónoma de Baja California –, Ciencias del Ejercicio Físico con 55 asignaturas–Instituto Tecnológico del Estado de Sonora-, Ciencias de la Actividad Física y Salud con 50 asignaturas– Universidad de Guanajuato-, Cultura Física con 61 asignaturas -Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Educación Deportiva con 53 asignaturas – Universidad Autónoma de Sinaloa-, entre otras.

La pertinencia de los planes y programas descritos deben considerar lo establecido por Hawes (2010) quien concibe el perfil de egreso como la declaración formal que hace la institución educativa frente a la sociedad y frente a sí misma, sobre una entidad profesional que posee conocimientos profundos y actualizados de su formación específica. Por lo anterior es importante realizar una breve comparación de perfiles de egreso de las diversas licenciaturas, el cual nos dará un marco general del enfoque que pondera como fundamental cada programa educativo y que se detalla en la Figura 4.

Institución de Educación Superior / Perfil de Egreso	Aplicar la metodología de la investigación enfocada a la Cultura Física y el Deporte	Evaluar el funcionamiento y adaptación del individuo respecto del ejercicio físico, el cuidado de l salud y el establecimiento de hábitos	Desarrollar programas de desarrollo humano y salud	Implementar programas de actividad física para la prevención y rehabilitación física	Diseñar programas de Actividad Física para el ocio acordes al contexto	Analizar y aplicar metodología de la Educación Física en Educ. Básica y Especial	Evaluar y aplicar metodología de la actividad física, deporte y rendimiento
Universidad Autónoma de Baja California	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Instituto Tecnológico del Estado de Sonora	✓			✓		✓	✓
Universidad de Guanajuato		✓		✓		✓	✓
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Universidad Autónoma de Sinaloa			✓		✓	✓	✓
Escuelas Normales		✓	✓		✓	✓	

Figura 4. Contrastes del Perfil de Egreso de Instituciones de Educación Superior y Escuelas Normales.

Fuente: Elaboración propia.

Del comparativo anterior, se puede observar que pese a los acentos que tiene cada programa formativo por el enfoque epistemológico que lo sustenta, de manera vertical para este caso, todos consideran que la formación del educador físico en el aspecto didáctico y metodológico del proceso enseñanza aprendizaje de la educación física en la educación básica y en algunos casos de la educación física especial es fundamental, sin embargo es crucial elaborar estudios rigurosos si éstos programas responden a las demandas que establece la Coordinación Nacional del Servicio profesional Docente con respecto a la evaluación de ingreso al servicio educativo.

Los resultados obtenidos de los aspirantes a docentes de educación física del servicio profesional docente

El informe del Instituto Nacional de Evaluación (2015) señala que los docentes en México a partir de la presentación de la evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente por medio de dos exámenes: Etapa 1. Aplicación del Examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente y Etapa 2. Aplicación del Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales (Figura. 5).

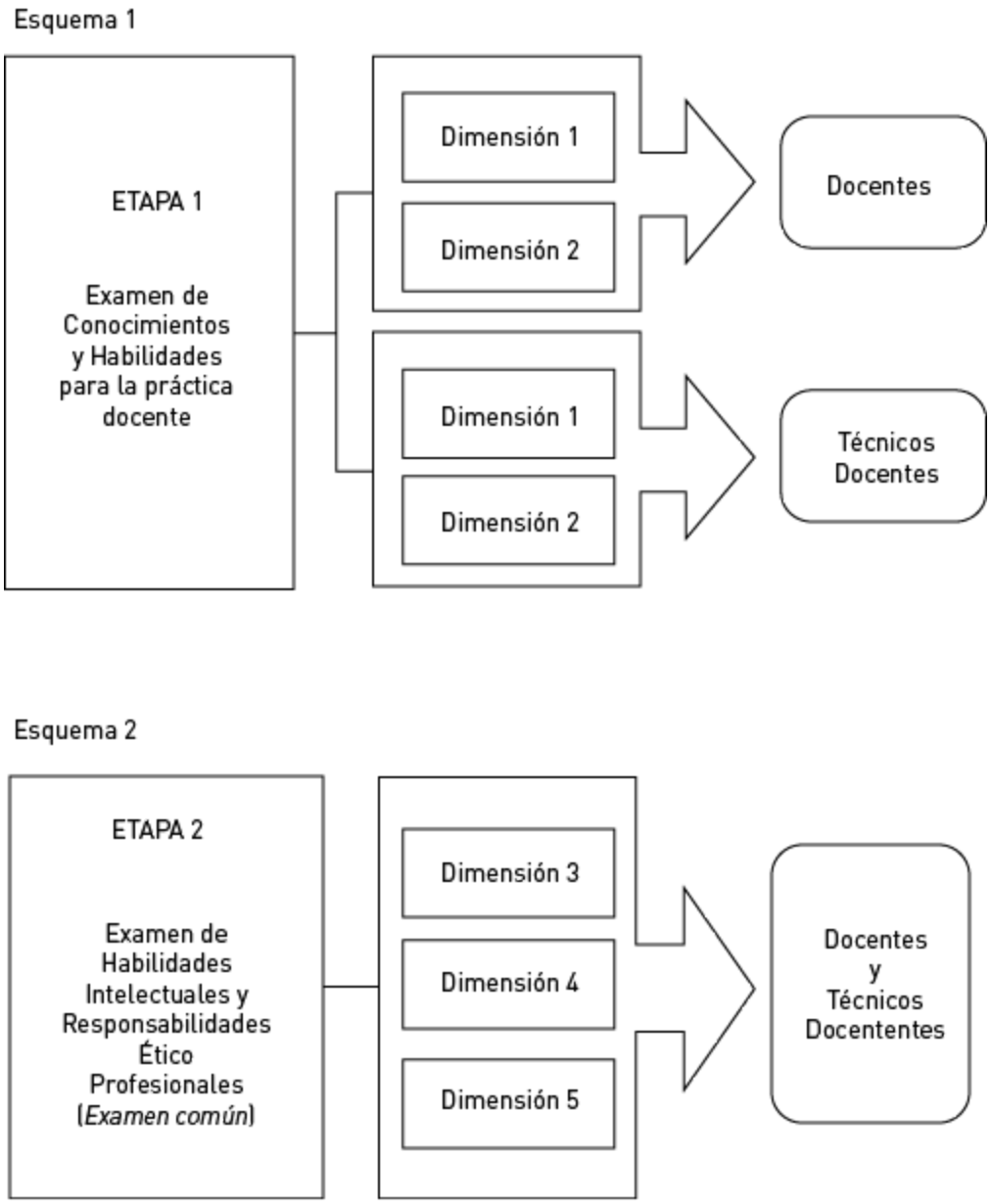


Figura 5. Etapa 1 y 2 de la Evaluación de Ingreso al Servicio Profesional Docente.

Fuente: (SEP, 2017) Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos, Procesos de Evaluación para el Ingreso de la Educación Básica (pag. 10).

Una vez sustentados los exámenes el proceso termina con la evaluación de os instrumentos que forman parte de la evaluación y que son independientes entre sí; los resultados de cada uno se agruparán en tres categorías de desempeño: Nivel I – dominio insuficiente –, Nivel II –

dominio suficiente – y Nivel III – demostración de amplia capacidad de dominio –, que refieren a lo que un sustentante es capaz de hacer (Figura. 6).

Distribución de exámenes y niveles de desempeño			**Númeto de exámenes**	**Grupos y orden de ingreso em las listas de prelación**
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**		
-	-	2	2	1. Grupo A
-	1	1	2	2. Grupo B
-	2	-	2	3. Grupo C
1	-	1	2	No ingresan a la lista de prelación
1	1	-	2	
2	-	-	2	

Figura 6. Distribución de Niveles de Desempeño.

Fuente: (SEP, 2017) Criterios Básicos para Calificar a los Sustentantes. Recuperado de: <http://bit.ly/2Qu0PjF>. Consultado: sep. 2017.

A nivel nacional los egresados de escuelas normales obtuvieron mejores resultados (45.4% de idóneos) en comparación con quienes respondieron a la convocatoria pública y abierta (33.9% de los sustentantes de ésta categoría).

Para el caso de Educación Física solo el 29% de los sustentantes se ubicó en el grupo de desempeño de idóneo, el resultado más desfavorable parece deberse a la dificultad que les representó el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales donde se obtuvieron el 69.7% en Nivel de desempeño I (Figura. 7).

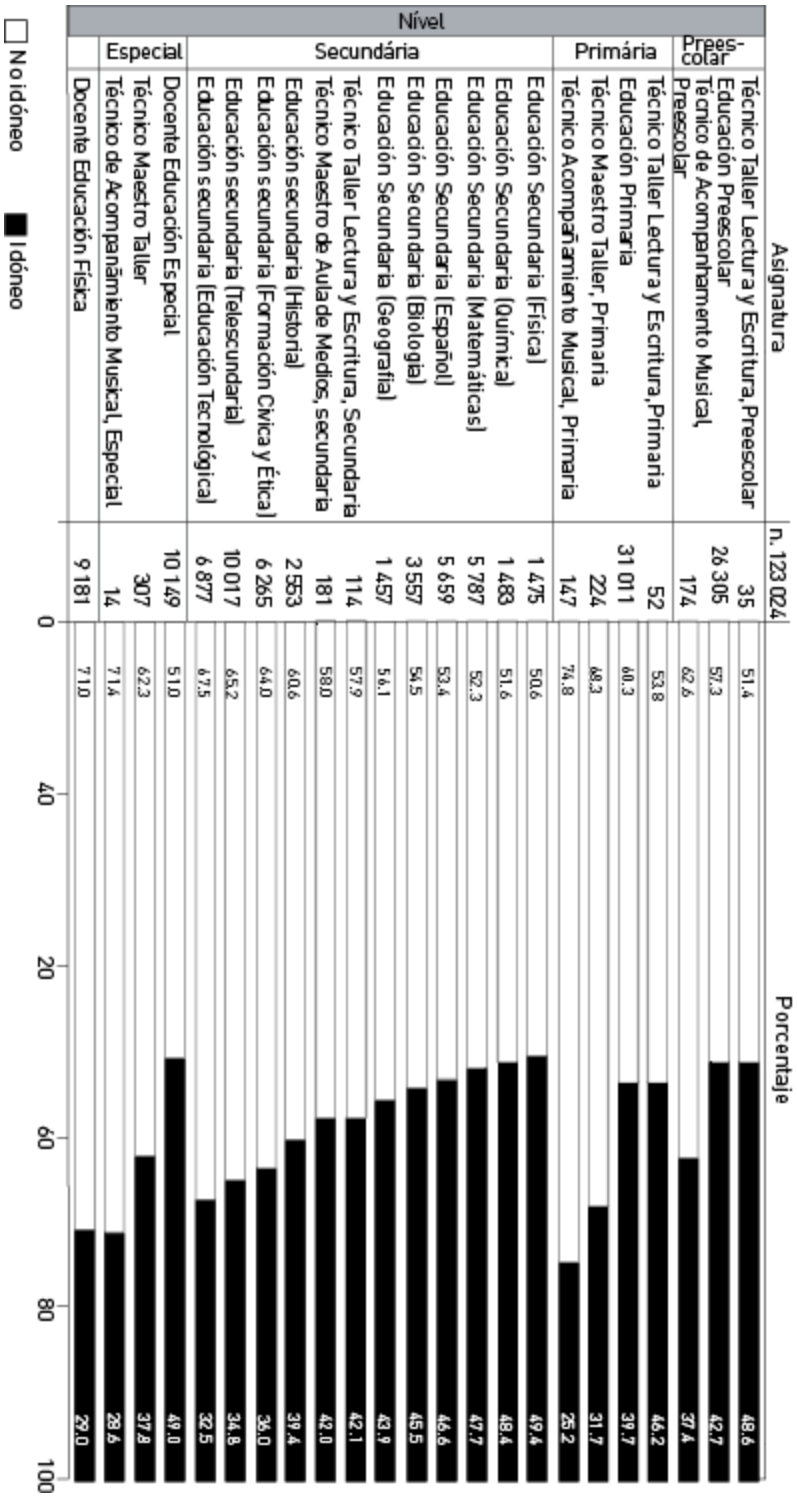


Figura 7. Resultados de los sustentantes de educación básica por nivel y asignatura en lso dos exámenes nacionales. Concurso de ingreso 2014 -2015.

Fuente: (INE, 2015) Los Docentes en México. Informe 2015 (pag. 139).

Los resultados mostrados por el Servicio Profesional Docente permiten visualizar que en la formación del educador físico, existen contradicciones de tipo legal, epistemológico y de diseño curricular que a los egresados de la especialidad no les brinda las habilidades y competencias necesarias para tener una evaluación exitosa según los niveles establecidos para el ejercicio de la función docente en la educación básica.

Conclusiones

Con finalidad de establecer un debate sobre la lógica, congruencia y pertinencia del proceso de formación del educador físico se reflexiona lo siguiente:

1. La Secretaría de Educación Pública en el ámbito de sus atribuciones y en el ejercicio de sus funciones hace evidente que las reformas curriculares no coinciden en temporalidad y mucho menos en enfoque educativo, ya que en el caso de las escuelas normales el plan de estudios vigente se crea en el año 2002 y el establecimiento del modelo educativo para la educación obligatoria en el que se encuentran los niveles de la educación básica se realiza en el presente 2017. Esta distancia temporal de 15 años habla de lo rezagado por sí mismo de la formación del educador físico.

2. En el caso de las Instituciones de Educación Superior, a partir de las demandas establecidas por la Dirección General de Profesiones para el caso de las instituciones privadas que establece que para mantener los reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE´s), y para las instituciones públicas que aspiren al financiamiento público, deben actualizar sus planes y programas de estudio por lo menos cada cinco años, situación que pone en relativa ventaja de las escuelas normales, pero que se ve limitada por las tradiciones epistemológicas y visiones curriculares en las que fueron diseñados en su momento sus diferentes ofertas educativas y

que tienen que considerar con cierto recelo las demandas del perfil establecidos por el Servicio Profesional Docente.

3. La rectoría que establece la Constitución Política a la Secretaría de Educación Pública sobre la elaboración de los planes y programas de estudio de las normales de maestros, así como la elaboración del Perfil, Parámetros e Indicadores para la evaluación de Ingreso establecida en la Ley del Servicio Profesional Docente y que involucra a las normales que preparan a los docentes de educación física, así como de las Instituciones de Educación Superior que contribuyen desde sus distintas propuestas educativas a la formación de educadores físicos, deben desde el marco legal criticar, compartir, reflexionar y enriquecer como lo establece la Ley Reglamentaria del Art. 5º. de la Constitución que establece a los profesionales de la educación física la posibilidad de organizar colegios de profesionistas que a la fecha no han incidido en la promoción de reformas a las leyes del ejercicio profesional o de cuerpos consultores sobre la elaboración de los planes de estudio.

Referencias

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Ley Reglamentaria del Artículo 5º** Constitucional, Relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal. Última reforma 19 agosto 2010.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. DECRETO por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2013.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Modelo Educativo para la Educación Obligatoria**. Subsecretaría de Educación Básica. 2017.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Ley General de Educación**. Última reforma del 22 marzo 2017.

HAWES, GUSTAVO. **Evaluación de competencias en la educación superior**. Proyecto Mecesup. Universidad de Talca. 2005.

HOYOS, Ruiz Graciela. **La formación del Profesorado de educación Física en México**: necesidad de un cuerpo troncal. 2015. 345f. Tese (Doutorado em Educación Física y Artística) – Universidad de Extremadura Badajoz, España.

INSTITUTO NACIONAL DE EVAUACIÓN. **Los Docentes en México**. Informe 2015.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Programa de Educación Física**. Subsecretaría de Educación Básica, Administración Federal de Servicios Educativos Para el Distrito Federal, Dirección General de Educación Física. 1994.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan de Estudios 2002**. Licenciatura en Educación Física. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Programa de Educación Física**. Primaria. Libro del Maestro. Subsecretaría de Educación Básica.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Perfil, parámetros e indicadores para los docentes y técnicos docentes**. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, Subsecretaría de Educación Básica, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Etapas, aspectos, métodos e instrumentos**. Procesos de Evaluación para el Ingreso de la Educación Básica.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Criterios Básicos para calificar a los sustentantes**. Disponible en: <http://bit.ly/2Qu0PjF>. Acceso en: 13 sep. 2017.

6. O TEMA CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR LATINO- AMERICANA: APONTAMENTOS DE PESQUISADORES DA ARGENTINA, CHILE E COLÔMBIA[20]

Eliane Regina Crestani Tortola
Antonio Carlos Monteiro de Miranda
Larissa Lara

Introdução

A emergência da cultura na educação física brasileira dá-se a partir do chamado realizado por pesquisadores, na década de 1980, para que a educação física entrasse em crise,[21] manifesto em intensa atividade epistemológica e produção acadêmica no intuito de questionar a(s) verdade(s) deflagrada(s) na área, ancoradas notadamente em processos de naturalização do ser humano. Desse movimento resultaram ações de ruptura com o paradigma da aptidão física e esportiva para o instaurar de outra racionalidade, inicialmente configurada como ato acadêmico e político,[22] o que constitui, a nosso ver, importante demarcação que assinala o papel interventor da cultura em processos que simplificavam os modos de visualização do humano, repetiam padrões motores esportivos e valorizavam performances técnicas alheias às particularidades dos diferentes sujeitos.

Eusse, Almeida e Bracht (2017, p. 691) corroboram esses apontamentos ao entenderem que a crise de identidade da educação física brasileira, deflagrada naquela época, desencadeou discussões que culminaram na necessidade de uma perspectiva epistemológica e crítica do objeto de

estudo, antes meramente técnico e esportivista, cujo viés norteador era a cultura. Para os autores,

> [...] essa maneira de definir o objeto de estudo da Educação Física [...] corresponde à representação da dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento, proposta que tenta romper com a visão biologicista-mecanicista até então dominante na área.

A pergunta norteadora acerca do que era a educação física levou, de modo gradativo, ao surgimento

> [...] de diferentes correntes teóricas, possíveis ante o processo de mudanças sociais na sociedade como um todo que dá a abertura para o debate, que questiona a ineficiência de modelos unitários de explicação das relações humanas e do sujeito e que se abre à diversidade. (Lara, 2016, p. 97)

Daí observarmos vertentes teóricas bastante variadas, as quais, em seu início, foram fortemente evidenciadas pela teoria marxista (a exemplo de Soares et al., 1993) e, gradativamente, visualizadas também pela Teoria Crítica (Bracht, 2007; Kunz, 2004; Fensterseifer, 2001), pelos Estudos Culturais (Neira, 2011), pela Antropologia Social (Daolio, 2004; 1995) e pela Fenomenologia (Moreira, 1991; Kunz, 1991).

As incursões realizadas pelo campo teórico dos Estudos Culturais, em especial, pelas abordagens acerca da centralidade da cultura desenvolvidas por Hall (1997), instigaram-nos a compreender a referida temática no contexto da educação física. A pesquisa realizada por Lopes (2013) contemplou muitas de nossas expectativas à medida que questionava o papel da cultura na produção de conhecimento da educação física, a partir de pesquisadores que desenvolviam esse tema na realidade brasileira[23]. A referida pesquisa observou, ainda, que a mudança paradigmática na educação física (de enfoque médico-biológico para humanista) deu-se fortemente atrelada a pesquisadores que direcionavam suas investigações notadamente à área escolar (embora não se restringissem a ela). Nessa

direção, as questões levantadas pela autora no tocante à cultura na educação física brasileira impulsionaram-nos a entender como essa relação acontecia também em outros países, em especial, os latino-americanos.

Estudos da educação física latino-americana (Crisório et al., 2015; Bedoya et al., 2015; Doña, Gálvez, Quiroz, 2014; Silva et al., 2015;) levaram-nos a identificar similaridades históricas entre países, marcadas por processos de exclusão, por períodos ditatoriais e destituição de direitos, por influências internacionais (sobretudo europeias) de intervenção na educação e estruturação da educação física centrada num corpo anátomo-fisiológico, assim como por formas críticas de pensar a área que se concretizam de diferente modos na luta contra as repressões e imposições postas ao corpo e a suas formas de movimento. Nessa direção, observou-se, na América Latina (especialmente nos países aqui investigados), a reação a modelos tradicionais de demarcação da educação física, materializada em debates que incluem a dimensão epistemológica e que acenam para sua necessidade de renovação e ampliação por meio do aporte advindo das humanidades. Contudo, como efetivamente essa mudança de paradigma teria sido deflagrada na educação física latino-americana? Teria a relação entre educação física e cultura contribuída com processos de desnaturalização do corpo/sujeito, a exemplo do ocorrido na realidade brasileira?

Nesse texto, o recorte investigativo contemplou a realidade da educação física escolar na Argentina, no Chile e na Colômbia, contando com a colaboração de professores/pesquisadores vinculados a universidades públicas nesses países, os quais são agentes na formação de estudantes para a docência, assim como os responsáveis diretos pela produção de conhecimento acadêmico-científico. Assim, para darmos conta desse intuito, o texto em questão organiza-se em dois momentos: no primeiro deles, apresentamos os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa e, no segundo, abordamos os resultados referentes aos dados

coletados acerca da relação entre cultura e educação física escolar, notadamente por meio das contribuições dos colaboradores nos países investigados.

Dos caminhos metodológicos

As contribuições advindas de pesquisadores que atuam como docentes em universidades públicas na Argentina, no Chile e na Colômbia marcam o desenvolvimento desse texto a partir de colaborações via questionário on-line, construído pelo *Googledocs.* Universidades estatais/públicas foram mapeadas como critério para a busca desses pesquisadores, sendo consideradas aquelas com maior tempo de existência e com tradição na oferta de curso superior em educação física. Foram convidados pesquisadores ligados às seguintes instituições: na Argentina − Universidad Nacional del Comahue e Universidad Nacional de La Plata; no Chile − Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Atacama e Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; na Colômbia − Universidad de Antioquia e Universidad Pedagogica Nacional.

Após contato via e-mail com as instituições e a análise de currículo de docentes com acesso a suas produções, chegamos a sete pesquisadores,[24] representados, nesse texto, por siglas: a) P1AR e P2AR para as pesquisadoras argentinas; b) P1CL, P2CL e P3CL para os pesquisadores chilenos; c) P1CO e P2CO para as pesquisadoras colombianas. Os colaboradores têm experiências no ensino de didática, prática de ensino, prática pedagógica escolar, metodologia do ensino da educação física, fundamentos históricos e filosóficos da motricidade, entre outros, as quais sinalizam o seu envolvimento com a formação.

Os participantes prontificaram-se a responder a um questionário que agregava questões orientadas pelas seguintes problemáticas: a) mapeamento da realidade da educação física na escola (obrigatoriedade da disciplina,

formação específica para trabalhar na escola, frequência semanal das aulas, principais teorias pedagógicas e conteúdos); b) formação de professores de educação física para a escola (duração dos cursos, horas destinadas às práticas supervisionadas, disciplinas que integram a área pedagógica do curso, potenciais e limitações da formação de professores para o trabalho na escola); c) cultura no processo de ensino-aprendizagem na escola e principais marcos teóricos que enunciam esse debate; d) conceito de cultura na produção de conhecimento da educação física; e) entendimento de qualidade na educação e de educação física. Contudo, dada a abrangência dos dados coletados, esse capítulo trabalha com o recorte vinculado à cultura na educação física escolar (item c) por meio da seguinte questão: "Como a cultura é tratada no processo de ensino-aprendizagem das aulas de educação física escolar?". Reflexões em torno dos principais marcos teóricos que trazem o debate da cultura nessa realidade complementam alguns dos apontamentos realizados.

Procuramos considerar as particularidades de cada docente/pesquisador no sentido de cruzar fronteiras e de "[...] desnaturalizar identidades, romper com discursos dominantes e produzir novos discursos" que favoreçam a construção de "identidades solidárias" (Vieira; Neira, 2016, p. 793). Contribui com essa reflexão Zhang-Yu e Lalueza (2017, p. 246) ao afirmarem que "[...] a crescente hibridização cultural e o surgimento de novas formas de vida, aprendizagem e trânsito por meio de nossos ambientes socioculturais" despertam-nos para as "[...] novas formas de narrativa de identidade no desenvolvimento e interação com o(s) nosso(s) mundo(s) social(s)".

A compreensão de que as considerações apontadas pelos interlocutores não se resumem a uma preferência individual, mas sim, representam o resultado de condições sócio-históricas constitutivas de uma posição de sujeito não deslocado de sua realidade, leva-nos ao enfrentamento dos

desafios contemporâneos que tocam a educação e, aqui, de modo especial, a educação física escolar.

Olhares dos interlocutores para a cultura na educação física escolar

A escola, entendida por Foucault (1999, p. 178) como uma das instituições de discurso de verdade e poder, é um dos primeiros lugares de experiência da vida pública. Para o autor, esse espaço constitui lugar de docilização e disciplinarização de corpos e discursos, em que "[...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente". Desde a ordenação de fileiras, a partir do século XVIII, regula-se o funcionamento da escola "[...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (Foucault, 1999, p. 173), o que ocorre de forma "mais" ou "menos" intensa a partir de como a escola se estrutura em cada realidade. Assim, pensar a tematização da cultura em locais e circunstâncias distintas da nossa é atentar para a leitura dos próprios pesquisadores, considerando sua posição de sujeito.

As atitudes de vigilância e adestramento dos corpos na escola, comparada por Foucault (1999) como uma prisão, forjaram normas e costumes como finalidade educativa, o que faz emergir a cultura, nesse contexto, como "[...] objeto de inquietação e de reflexão, em todos os territórios do conhecimento" (Cunha, 2009, p. 82). Essa emergência dá-se, segundo a autora, em consonância e absoluta sincronia, "[...] com a nossa dificuldade presente em enunciar com segurança e de maneira satisfatória o que entendemos por cultura" e, focalizando o objetivo desse texto, como essa cultura se inscreve na educação física escolar em países latino-americanos. Logo, nosso intuito não é impor formas de visualização da cultura (o que ela é), mas perceber como esse tema se deflagra na educação física escolar em outros países. Contudo, ao fazê-lo, não nos furtamos de

problematizar e questionar vieses atribuídos à cultura, os quais, muitas vezes, tornam-se limitantes do potencial que esse tema tem em sua dimensão formativa.

A educação física escolar, discutida a partir da Argentina, do Chile e da Colômbia, é tida como componente curricular obrigatório nesses países, com perspectivas semelhantes. Na Argentina, segundo informam as pesquisadoras (P1AR, 2013; P2AR, 2014), a corrente da psicomotricidade[25] predomina na educação pré-escolar, assim como também é evidenciada nos primeiros anos de escolaridade, em que se dá o ensino de jogos. Da 3ª a 6ª séries predominam teorias relacionadas ao ensino de jogos e iniciação ao esporte (a ginástica é citada por P2AR como conteúdo). No ensino médio, tem-se o treinamento esportivo e a prática sistemática do esporte.

No contexto chileno, segundo os pesquisadores, há "[...] predomínio de conteúdos de treinamento físico e de ensino de esportes (coletivos tradicionais: voleibol, basquetebol, handebol; e individuais: fundamentos de atletismo") (P2CL, 2013, tradução nossa). Por sua vez, P3CL (2013, tradução nossa) lembra que, essencialmente, os eixos curriculares determinantes dos conteúdos (após as mudanças na legislação que levaram, inclusive, a alterar o nome da disciplina Educação Física para Educação Física e Saúde[26]) foram: "Atividade física associada à saúde e à qualidade de vida; jogos, jogos pré-desportivos e expressão motora (danças); atividades motoras em contato com a natureza e aventura". P3CL (2013) cita a influência do condutismo, (que conteria, segundo o pesquisador, visões estereotipadas), assim como do construtivismo, reforçando que, além dessas teorias, aparecem também, especificamente, no ensino médio, nuances de uma educação crítica.

Na Colômbia, como informa P1CO (2013, tradução nossa), "[…] a concepção de educação física na escola é limitada: reproduz a tradição; o modo de conceber o corpo, a motricidade e a educação é reduzido; tende ao

tecnicismo”. A pesquisadora cita o esporte escolar de orientação técnica e a psicomotricidade, principalmente na educação básica primária, como basilares nessa educação física. P1CO (2013, tradução nossa) entende que, na Colômbia, algumas teorias são críticas (embora sejam poucas) e trabalham com “[…] a antropologia pedagógica e a educação como experiência”. P2CO (2013, tradução nossa), por sua vez, explica a influência de teorias na realidade da educação física na Colômbia: “Existem diferentes paradigmas influentes, como: corrente da psicomotricidade, os postulados de José Maria Cagigal e Pierre Parlebás;[27] ao final do século XX, surge a teoria da Motricidade, com Manuel Sergio e Eugenia Trigo”.[28] A pesquisadora observa que, na atualidade, as diretrizes para a educação física são bastante abertas, havendo paradigmas que se se voltam ao “[...] desenvolvimento da dimensão corporal e ao desenvolvimento integral do sujeito [...]” (P2CO, 2013, tradução nossa, p.1).

Apesar da evidência de enfoques humanísticos na educação física, a exemplo de teorias mencionadas pelas pesquisadoras colombianas, há forte tradição da corrente da psicomotricidade, a qual, embora tenha seu mérito ao pensar numa proposta de educação corporal centrada no desenvolvimento de processos cognitivos, afetivos e psicomotores que se contrapõem à mera execução de movimentos, acaba, na prática, reduzida a conteúdos que ressaltam o aspecto motor, camuflando a percepção de suas dimensões histórico-sociais, de relações de poder e culturais.

Ao questionarmos os interlocutores argentinos, chilenos e colombianos acerca de como a cultura é tratada no processo de ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física escolar procuramos entender o alcance da cultura como tema em cada realidade investigada. As respostas apontam para demarcações sócio-históricas que constituem a ação docente de cada interlocutor, presentes em termos como “jogos tradicionais”, “jogos cooperativos”, “jogos pré-desportivos” e “danças folclóricas”, visualizada a

partir da tradição, das festividades e identidades locais, como apresentado no Quadro 1.

Pesquisadores	Excertos extraídos do instrumento de coleta
P1AR (2013) Argentina	"Em linhas gerais, não se observa um tratamento exaustivo no que diz respeito ao tema da cultura nos âmbitos da educação física escolar; em alguns casos, tenho observado alguns projetos de trabalho específico, relacionados aos jogos tradicionais como portadores de uma cultura particular de uma região do país. Nos jardins de infancia, às vezes se trabalha o tema do jogo tradicional, tentando recuperar a cultura dos jogos que jogavam os avós".
P2AR (2014) Argentina	"Não é habitual trabalhar a temática cultural nas aulas de educação física. O discurso que se observa imperar, em geral, é hegemônico. Raramente se atende à diversidade de culturas e de necessidades e motivações. As minorias devem se adaptar às maiorias".
P1CL (2013) Chile	"O tema da cultura nas aulas de educação física é desenvolvido no eixo 'A pessoa frente a sua sociedade e sua cultura', especialmente com aquelas habilidades sociais e pessoais necessárias para interagir com os outros, para adequar-se a sua sociedade e a sua cultura, na comunicação com os pares, por meio do jogo cooperativo, na iniciação à competência entendida como aprendizagem social, na participação de atividades próprias do entorno cultural, para a consecução de objetivos pessoais e coletivos, nos âmbitos formais e não formais".
P2CL (2013) Chile	"O tema da cultura é marginal na formação do professor de educação física". "[...] tenho incorporado o tema en minhas disciplinas (fundamentos históricos e fundamentos sócio-antropológicos)". "O tema é mais bem tratado a partir do olhar 'patriótico' quando se volta ao trabalho com danças folclóricas [...]".
P3CL (2013)	"A educação física, em seu eixo 'Jogos, jogos pré-

Chile	desportivos, esportes e expressão motora' considera as danças tradicionais e o folclore; portanto, nesse âmbito, são abordados aspectos culturais inerentes à identidade, resgatando expressões diversas das diferentes regiões e expressões da cultura original e da que se desenvolveu posteriormente […]". "O tema da cultura é abordado na escola por meio dos denominados Objetivos Fundamentais Transversais (OFT) que são de responsabilidade de todas as disciplinas, entre as quais está a educação física".
P1CO (2013) Colômbia	"A cultura tem sido trabalhada". - "[...]estamos fazendo a revisão que este tema precisa: cultura corporal, cultura professional, cultura professoral".
P2CO (2013) Colômbia	- "A cultura está presente em cada disciplina da escola". - "[...] na Colômbia se tem buscado recuperar essas particularidades próprias do país e da região no ensino dos conteúdos escolares".

Quadro 1. A cultura no processo de ensino-aprendizagem na escola, sob a ótica de pesquisadores participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das informações fornecidas pelos pesquisadores (tradução nossa).

Nota-se, pela fala de alguns entrevistados (P1AR, 2013; P2AR, 2014), a inexistência de amplo tratamento da cultura na educação física escolar, assim como a percepção de limitações em termos de apropriação da cultura na formação do professor de educação física (P2CL, 2013). A carência no tema na educação física escolar, segundo enunciado por alguns interlocutores, não se encontra distanciada das próprias dificuldades em termos de apropriação do campo cultural em geral, dada a existência de teorias diversas (Canclini, 2000; Hall, 2003; Bauman, 2012; Kuper, 2002, Geertz, 1989, para citar algumas), de uma multiplicidade de conceitos e abordagens em muitas áreas do conhecimento.

A constatação da ausência de amplo tratamento da cultura na educação física evidencia-se nos discursos dos pesquisadores ao atentarem para o seu trato na realidade escolar ligado a jogos tradicionais, cooperativos e pré-desportivos, a danças tradicionais/folclóricas e a particularidades do país e da região. Apesar desse viés, outras preocupações aparecem expressas, não necessariamente na escola, mas no campo da produção de conhecimento, as quais podem interferir nos processos formativos daqueles que atuarão na escola. Como observa P1AR (2013, tradução nossa, p.3): "Nos últimos anos, houve um aumento no interesse por debates sobre a cultura corporal na Argentina, bem como a análise da cultura escolar". A pesquisadora lembra de diferentes projetos de pesquisa desenvolvidos em sua universidade, preocupados com a problemática da cultura em diferentes perspectivas: "cultura escolar, cultura corporal, cultura acadêmica, perspectivas interculturais, cultura popular, educação e cultura, etc." (P1AR, 2013, p. 2). P2AR (2014, tradução nossa, p. 3) corrobora tal investimento teórico ao afirmar: "O conhecimento sobre a interculturalidade e a diversidade, a análise de contextos socioculturais e educacionais têm sido frutíferos a este respeito". (p. 3) A pesquisadora lembra ações de investigação realizadas entre Argentina e Brasil,[29] as quais passariam a explorar melhor esse conceito. P3CL (2013), por sua vez, lembra, ainda, o uso do termo cultura esportiva, que "[...] não é mais do que alcançar hábitos para a vida esportiva ativa ou simplesmente atividade física, sem grande padronização ou condicionamento" (P3CL , 2013, tradução nossa, p.3).

Embora haja discussões que ampliem a utilização do conceito de cultura, há fortes indícios da relação quase que imediata da cultura a questões de nacionalismo e tradição. Nessa direção, Hall (2003, p. 243) afirma que "a tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas", haja vista a inexistência,

em uma “cultura nacional-popular” de arranjos rígidos ou determinados. Dito isso, os elementos da tradição são pensados por Hall (2003) como reorganizáveis, mutáveis e próprios da dinâmica que imprime novos significados. Segundo ele,

> isso nos alerta contra as abordagens auto-suficientes da cultura popular que, valorizando a ‘tradição’ pela tradição, e tratando-a de uma maneira não histórica, analisam as formas culturais populares como se estas contivessem, desde o momento de sua origem, um significado ou valor fixo e inalterável. (Hall, 2003, p. 244)

Por esse percurso, torna-se essencial pensar a tradição não como ato estático, questionando seu uso para fins políticos e retrógrados no sentido de manutenção de uma dada ordem que acirra a desigualdade social. É importante, ainda, lembrar o caráter histórico do próprio conceito. Conforme explica Falcão (2016, p. 866), cabe refletir que os conhecimentos tradicionais “[...] já foram considerados como obstáculos ao processo de desenvolvimento”. Hoje, porém, de modo muito acanhado, “[...] passam a ser valorizados e terminam participando dos fluxos dialógicos globais [...]”. Assim, apesar da existência de “[...] forças empenhadas em homogeneizar a sociedade contemporânea” (Falcão, 2016, p. 867), há coisas, pessoas e ideias que se reinventam, sendo recriadas, dinamizadas e transfiguradas, o que nos leva a considerar o fato de que onde há poder, há também resistências.

Entendemos, assim como Claveria e Hermosilla (2016, p. 1302) que, ao longo da história da humanidade, o valor do conhecimento e sua proficuidade na formação de um povo passou a ser deflagrado nas diversas sociedades humanas, gerando expressões culturais que permitem estruturar uma dada identidade cultural. Com isso, não estamos dizendo que as características evidenciadas pelos interlocutores entrevistados (em sua maioria como crítica a formas homogeneizantes de percepção do corpo e da cultura) devam ser desconsideradas no trato com a cultura na educação

física escolar em seus países, pois também representam formas de gerar um estado de pertencimento e um sentido particular de nação. Contudo, ressaltamos que os elos entre cultura e educação física podem transcender tais interlocuções, superando padrões uniformizadores a partir da observância às diferenças que nos são constitutivas.

Mesmo que a cultura também se deflagre a partir de conteúdos hegemonicamente expressos numa dada realidade social, ela contribui notoriamente para questionar essas formas limitantes da ação humana e de seus modos de expressão regulatórias, atentando para um corpo não apenas biológico, mas estético-expressivo, ético-moral, histórico e atuante na sociedade. Como observa Foucault (1999, p. 321), “a modelagem do corpo dá lugar a um conhecimento do indivíduo” e o constitui como “corpo social” (Foucault, 1985, p. 146) o qual, na escola, constitui o corpo cultural. Assim, pensar a cultura nesse contexto e, de modo especial, na educação física, é questionar relações e comportamentos marcados por práticas corporais meramente reprodutivistas e segregadoras, bem como por uma educação corporal cerceadora das potencialidades expressivas, contribuindo com um processo de formação que possa ser criticamente “desnaturalizado”.

Considerações finais

O percurso investigativo desenvolvido levou-nos a observar o caráter pouco abrangente da cultura na educação física escolar argentina, chilena e colombiana, a partir da percepção dos pesquisadores que colaboraram com a pesquisa, sendo o tema usualmente vinculado à tradição e à identidade da nação. Apesar dessa constatação, o discurso dos pesquisadores nos leva a reconhecer ações que demarcam a ampliação desse entendimento a partir de percepções da cultura nos âmbitos da escola, da profissão docente, do esporte, do corpo, das perspectivas interculturais e da cultura popular.

O entendimento de que o debate cultural no âmbito da educação física poderia potencializar outras percepções dos sujeitos a partir da relação com seu corpo, desnaturalizando formas “não naturais”, talvez pudesse alargar o local da cultura nas realidades investigadas, não somente no âmbito dos jogos/danças tradicionais e de suas expressões nacionais/locais. Quiçá, poderia ser evidenciado no cotidiano das aulas de educação física na escola, contribuindo para a percepção do próprio sujeito e do “outro” (debate da alteridade), bem como para questionar formas unilaterais e hegemônicas de práticas corporais, de acesso ao conhecimento, de padronização pela técnica, de controle motor e rendimento esportivo, que transcendam análises comportamentais rumo à percepção dos diferentes sujeitos como seres histórico-sociais, produtores de cultura e agentes transformadores na sociedade em que vivem.

Nessa direção, torna-se urgente observar a existência de dispositivos de poder que perpassam o tema cultura na educação física escolar nos três países investigados. Esses dispositivos que, segundo Foucault (1985), são os que acionam discursos, comportamentos, costumes, saberes, legitimam e controlam ações e determinam as relações, interferem no processo de escolarização, levando o enfoque na tradição e a visão patriótica, por exemplo, a funcionarem como dispositivos de poder.

Vemos, portanto, a necessidade de ampliar esse debate acerca da cultura na educação física escolar, algo que avaliamos ter seu peso em ações formativas que possam valorizar a gestualidade como parte de um todo complexo (não só movimento, mas movimento em relação). Nesse percurso, a valorização do corpo cultural (produto e produtor de cultura), singular e coletivo, historicamente situado, deflagra-se à medida que intensificamos ações que questionem os dispositivos de poder cerceadores da capacidade criativa e estético-expressiva do aluno no ambiente escolar e

que lutem contra formas padronizadoras e hegemônicas na experiência do corpo.

Referências

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. (orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina:** identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BEDOYA, Victor; Ana Márcia et al. Caracterización de la formación profesional en educación física, deporte y recreación en Colombia. In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Victor. A. M. (orgs.). **Formação profissional em Educação Física na América Latina:** encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 95-117.

CAGIGAL, Jose Maria. **Cultura intelectual y cultura física**. Buenos Aires: Kapelusz, S.A., 1979.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CLAVERIA, Aejandro Villalobos; HERMOSILLA, Yenia Melo. El problema del conocimiento en la investigación cualitativa: algunas discusiones y reflexiones epistemológicas para um docente universitário no pedagogo em Chile. 5º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ) e 1TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON QUALITATIVE RESEARCH (ISQR2017). **Anais**. Porto, Portugal, 2016, p. 1302-1308.

CRISÓRIO, Ricardo et al. Acerca de la formación en educación física en la República Argentina. In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina. (orgs.). **Formação profissional em Educação Física na América Latina:** encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 19-36.

CUNHA, Eneida Leal. A emergência da cultura e da crítica cultural. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 1, 2009, p. 73-83.

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

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DOÑA, Alberto Moreno; GÁLVEZ, Carolina Poblete; QUIROZ, Gonzalo Bernal. Profesorado de educación física: un viaje acrítico desde la universidad a la institución escolar. **Educación Física y Deporte**, v. 33, n. 2, p. 259-286, jul. 2014.

EUSSE, Karen Lorena Gil; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. Cultura corporal e expresiones motrices: sobre a educação física no Brasil e na Colômbia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 689-700, abr./jun., 2017.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. A presença da cultura popular e/ou da cultura dos povos originários nos currículos de formação profissional em educação física em cinco países da América Latina. 5º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ) e 1TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON QUALITATIVE RESEARCH (ISQR2017). **Anais**. Porto, Portugal, 2016, p. 863-872.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAYA, Adroaldo. Mas, afinal, o que é Educação Física?. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. s/p, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul. 1997.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KUNZ, Elenor. **Educação física:** ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002.

LARA, Larissa Michele. Os pecados capitais da educação física brasileira. **Educação e Fronteiras**, v. 6, n. 18, p. 94-110, 2016.

LOPES, Beatriz Ruffo. **A cultura na produção de conhecimento da educação física brasileira:** centralidade ou periferia? 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papirus, 1983.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física escolar:** uma abordagem fenomenológica. Campinas: Unicamp, 1991.

NEIRA, Marcos Garcia. Contribuição dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

SILVA, Silvana dos Santos et al. Dimensões da educação física escolar colombiana e incursões pela tematização da cultura e qualidade na educação. **Cuerpo, Cultura y Movimento**, v. 5, n. 1, p. 35-56, jun. 2015.

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Michele. O. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento**, v. 1, n. 1, p. s/p, 1994.

VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel; NEIRA, Marcos Garcia. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 783-794, 2016.

ZHANG-YU, Cristina; LALUEZA, José Luis. Una aproximación autoetnográfica a la construcción de la identidad em entornos de diversidad cultural. In: 6º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ) e 2ND INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON QUALITATIVE RESEARCH (ISQR2017). **Anais.** Salamanca, Espanha, 2017, p. 246-251.

Notas

20. Os dados que compõem esse texto foram apresentados no XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice), realizados na cidade de Goiânia, em outubro de 2017. O referido capítulo é parte de uma pesquisa ampliada, iniciada em 2013, e ainda em desenvolvimento, envolvendo oito países da América Latina, e mais o Brasil, como parte do projeto de pesquisa "Centralidade da cultura e qualidade na educação: perspectivas da educação física escolar na América Latina", realizado pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/CNPq), da Universidade Estadual de Maringá. A materialização dessa pesquisa somente foi possível graças à imprescindível colaboração de professores/pesquisadores

ligados a universidades na Argentina, no Chile e na Colômbia, aos quais externamos os nossos mais sinceros agradecimentos. Em acréscimo, informamos que a pesquisa teve o apoio da Fundação Araucária-FA por meio da concessão de Bolsa Produtividade em Pesquisa.

21. Sobre a crise na educação física brasileira, conferir, especialmente, Medina (1983) e Fensterseifer (2001).

22. Entendemos ser esse momento acadêmico e político porque foi gerado em meio a enfrentamentos teórico-discursivos de densa crítica ao paradigma da aptidão física vigente, desencadeando disputas teóricas entre atores sociais que, ao defenderem seus argumentos, delimitavam seu campo teórico e de intervenção. A esse respeito, conferir Taffarel e Escobar (1994) e Gaya (1994).

23. Nessa pesquisa, que contou com a imprescindível colaboração dos pesquisadores Celi Taffarel, Hugo Lovisolo, Marco Paulo Stigger, Marcos Garcia Neira, Jocimar Daolio e Valter Bracht por meio de entrevista, realizada nos anos 2012 e 2013, Lopes (2013) questiona acerca do papel ocupado pela cultura na educação física brasileira, segundo a ótica dos entrevistados, tanto na produção de conhecimento da área quanto em sua própria produção de conhecimento, cujos resultados acenam, em sua maioria, para o entendimento da cultura como central na produção de conhecimento da educação física, assim como se revelam, em sua minoria, por meio da percepção de que ela não assume papel central nem periférico, dada a coexistência de outros temas também relevantes.

24. Os pesquisadores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, em atendimento à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

25. P1AR (2013) lembra a corrente da psicomotricidade que surgiu fortemente na Argentina, na década de 1980, como aquela que tem influenciado diretamente à educação física escolar nesse país.

26. Acerca da mudança de nome, P1CL (2013, tradução nossa) esclarece: “Com as novas bases curriculares dá-se ênfase à saúde para reverter os maus hábitos de vida pouco saudáveis dos estudantes chilenos e para que a atividade física se transforme em um hábito. Atualmente a disciplina denomina-se Educação Física e Saúde”.

27. O espanhol José Maria Cagigal trouxe preocupações culturais em seus escritos a partir da “antropologia cultural, pedagogia, psicológica e filosofia” (Cagigal, 1979, p. 11, tradução nossa), voltando-se a uma formação humanística que engloba a educação física, o esporte e a chamada cultura física em sua dimensão social, histórica e pedagógica. O francês Pierre Parlebás é conhecido por sua teoria da Praxiologia Motriz, voltada para os campos da Educação Física, dos esportes, dos jogos, das condutas motoras, entre outras. Por essa teoria, o pesquisador entende as ações motrizes como aquelas próprias dos jogos esportivos, tradicionais, danças, entre outros, capazes de gerar diferentes interações entre aqueles que participam dessa experiência.

28. O filósofo português Manuel Sergio e a pesquisadora espanhola Eugenia Trigo são reconhecidos pelas contribuições oriundas da Ciência da Motricidade Humana, aplicada ao campo da educação física e do movimento em suas relações contextuais.

29. Lembramos aqui a obra organizada por Bracht e Crisório (2003) acerca da educação física no Brasil e na Argentina como uma dessas ações que fomentam o debate acerca da cultura escolar.

7. PROJETO ANDORA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA POPULAR: A SISTEMATIZAÇÃO DO BOI ESTRELA[30]

Antonio Carlos Moraes
Marina Leone Monteiro de Assis
Vitor de Castro Bodart
Érica Bolzan

Introdução

Na Universidade Federal do Espírito Santo, como em muitas universidades pelo mundo afora, há vários grupos que estudam e refletem sobre a Cultura Popular. Um deles é o Grupo Andora. Trata-se de um grupo que se debruça sobre a situação dos vários grupos que produzem, manifestam e preservam um elemento específico da Cultura Popular. No Estado do Espírito Santo, as Bandas de Congos, Jongos, Ticumbis, Reis de Bois e muitas outras são manifestadas cotidianamente. Mesmo havendo suas datas centrais, de acordo com seus rituais sagrados e profanos, a maior parte das manifestações possui uma prática bem cotidiana e de lazer. Isso significa que não se trata apenas de grupos submetidos a calendários religiosos e que se manifestam esporadicamente. Estão presentes no dia a dia, movimentam e representam a comunidade que traçam um esboço de identidade importante para a definição de prioridades. Essas comunidades estão localizadas em Bairros antigos da periferia urbana, em povoados rurais, Vila de Pescadores, remanescentes de quilombos e terras quilombolas.

No caso desse estudo, o território é uma mistura de bairro antigo e vila de pescadores e o grupo Andora tenta cumprir um dos papéis que cabem à universidade no campo da Cultura Popular que são: descobrir, estudar,

refletir, restaurar (quando possível) e tornar público tanto os problemas quanto os resultados da reflexão e da restauração. Assim o Grupo Andora cumpre a missão colocada traçando a estratégia de preservação por dois meios. O primeiro é, durante e após os estudos remontar as manifestações por meio de peças artísticas envolvendo Danças, músicas, literatura e teatro popular e utilizando essa produção nas disciplinas ofertadas pelo Centro de Educação Física a qualquer estudante da universidade, sobretudo aos estudantes dos cursos de licenciaturas. Contribui dessa forma para formação inicial de professores para atuação no campo da Cultura Popular, em especial na Dança, em diferentes espaços educativos e a manutenção e divulgação das diversas manifestações da cultura brasileira em seus aspectos regionais e territoriais. O segundo meio é o da devolutiva de seus estudos, repassando às comunidades, por meio das escolas, o material produzido. Como isso, espera-se que o conhecimento sobre o assunto seja objeto de aulas, atividades culturais ou até mesmo de momentos comemorativos que possam estreitar as relações entre comunidades e escolas. Essa devolutiva é feita por meio de apresentações do Grupo, por meio de seu braço ilustrativo (Cia de Dança Andora), que visita escolas em seus vários momentos didáticos e, além da performance artística, oferece oficinas aos professores, cria espaços e eventos para interação maior com as escolas e promove a formação continuada.

Nessa empreitada, por meio de projetos de pesquisa, o grupo tem se dedicado a investigar manifestações, danças e folguedos, levantando dados, no formato de entrevistas, todas as formas de imagens, a fim de registrar e sistematizar esses saberes populares, transformando-os em conteúdos culturais, possíveis de serem ensinados. Com os resultados do trabalho investigativo, o grupo tem se consolidado nas ações de divulgação da cultura brasileira por meio da Cia de Dança Andora-Ufes (um braço ilustrativo do método de ensino em construção que o grupo adotou), que

tem representado o Brasil e suas regionalidades em inúmeros festivais folclóricos nacionais e internacionais.

Nesse projeto, a pesquisa torna-se atividade indispensável na busca das manifestações da Cultura Popular e a partir da leitura e tratamento dos dados, buscamos sistematização pedagógica para tais manifestações. Defendemos a necessidade do tratamento pedagógico desses saberes, como forma de valorização das práticas frente à sociedade de consumo midiático. Como contribuição na manutenção da identidade dos povos que as praticam e como motivação da juventude para o processo de renovação dos quadros das comunidades que produziram tais culturas e tentam resistir ao tempo e às mudanças estruturais dos vários territórios frente aos processos de ampliação da urbanização.

A situação do Boi de Goiabeiras: reflexo de sua comunidade

O Boi Estrela batizado Boi de Goiabeiras, um folguedo popular que identificamos inicialmente por meio de uma música do CD “Cantorias Populares”, organizado e produzido por membros da comunidade de Goiabeiras, bairro localizado na cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo. Trata-se de uma comunidade antiga que reúnem remanescentes e descendentes de pescadores, trabalhadores portuários, imigrantes regionais e estudantes universitários. Dentre as várias práticas culturais, os documentos revelam a Banda de Congo Panela de Barro; a Folia de Reis; Grupo de Cantigas de Roda e o Boi Estrela. Além disso, a Comunidade é guardiã de uma das atividades artesanais mais importantes de Vitória: A Panela de Barro. O utensílio doméstico mais comum nas cozinhas de moradias e restaurantes no Estado do Espírito Santo e o souvenir mais procurado por turistas. Sem dúvida trata-se de um elemento de identidade forte porque liga a produção, o meio de vida à cultura da comunidade. Isso acaba por contribuir no fortalecimento político da

comunidade. E é disso que nosso estudo quer tratar em longo prazo e nesse momento já podemos adiantar alguma discussão face o fechamento da primeira etapa de estudos que envolvem as entrevistas com guardiões e remontagem da atividade.

No entanto, quando nos deparamos com o registro da existência de um Boi Estrela no bairro que é vizinho de cerca da Universidade Federal do Espírito Santo, foi uma grande surpresa. Conferimos no Atlas de Folclore Capixaba (2009); na Coletânea de Estudos e Registros do Folclore Capixaba de Guilherme Santos Neves (2008); nas Tradições Populares no Espírito Santo de Hermógenes Lima da Fonseca (1991) e não foi possível constatar o registro do Boi Estrela em Goiabeiras. O encarte do CD e a Letra da Música eram os únicos vestígios da existência da atividade. Considerando que a produtora do CD é uma pessoa absolutamente de confiança no campo da Cultura Popular, possui formação acadêmica e é uma liderança importante na comunidade, tomamos o sinal como verdade e partimos para saber as quantas andam o Boi. Qual é a atual situação e por que não aparece no cenário cultural da comunidade com a mesma intensidade que a Banda de Congo e da Panela de Barro. Afinal, a brincadeira do Boi em todo Brasil e no Espírito Santo se manifesta com certa regularidade nos eventos culturais.

O primeiro impulso foi entrar no bairro e buscar todas as informações possíveis sobre a atividade. O segundo foi, a partir da hipótese de encontrar uma manifestação paralisada, pensar imediatamente na restauração ou na remontagem com mecanismo didático e repassá-lo às escolas do bairro. No entanto, o primeiro contato com a realidade nos obrigou a querer entender o que significava a pouca evidência do Boi Estrela dentro das condições do bairro e suas relações sociais. O bairro está localizado em região de manguezal aterrado até os limites máximos do conflito ambiental. Nos últimos anos tem sofrido com o avanço da cidade de Vitória sobre a

periferia. Na parte continental da cidade, é considerando o bairro empobrecido e sofreu um grande estreitamente com o alargamento de uma das vias arteriais do trânsito da cidade. A Avenida Fernando Ferrari. Essa ampliação empurrou o bairro para fora de seus limites e extinguiu pontos de encontro importantes no comércio aumentou consideravelmente o número de imóveis destinados ao setor de serviços. O bairro ficou espremido entre a avenida ampliada e movimentada, o mangue protegido e os grandes empreendimentos comerciais. Ou seja, um bairro em processo de enfraquecimento comunitário e sem forças no diálogo com a sociedade civil.

Sobre isso o pensamento gramsciano nos alerta. Quando há um desequilíbrio entre as forças econômicas e culturais, onde normalmente o ponteiro pesa em favor da economia, a tendência é o grupo que se enfraquecem culturalmente perder força nas negociações da sociedade civil e, consequentemente, ficar de fora das decisões da sociedade política. É que acontece quando desarticulada e enfraquecida uma comunidade não consegue evitar o avanço dos interesses da coisa pública sobressair no campo político e jurídico onde a comunidade é derrotada nas decisões técnicas, no parlamento e nos recursos junto ao poder judiciário. Assim, no desenvolvimento de seu conceito de "hegemonia", Gramsci nos aponta como o desequilíbrio opera. Segundo o autor dos *Cadernos do Cárcere* (1977, p. 1518),

> pode-se por enquanto fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de sociedade civil (isto é, o conjunto de organizações chamados comumente de privados) e o da sociedade política ou Estado, que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico".

O Bairro de Goiabeiras, como milhares de bairro de periferia do Brasil e na América Latina, possui essa história de extinção de suas comunidades.

Esse processo se dá no enfraquecimento de sua cultura, suas identidades e quaisquer outros instrumentos que contribuem na reunião e coesão dos moradores e em sua capacidade de definição de prioridades. Portanto, foi com esse olhar inicial que adentramos o bairro e fomos atrás de suas lideranças para falar de um Boi Estrela que não figura nos anais do Folclore capixaba e não possui visibilidade cultural, não está presente nas festas das escolas e ou da própria comunidade. Isso por si só já se configura um elemento importante para estudos porque não é apenas o Boi Estrela que está desaparecido em um bairro cada vez mais encolhido. Se o Boi já não reúne o povo, o Galpão onde se fabrica a Panela de Barro já não dialoga com a Banda de Congo. Defesa aberta para os ataques discursivos e fulminantes daquilo que já conhecemos com especulação imobiliária, crescimento também especulativo do comércio e serviço, falácia da criação de empregos, etc.

Por dentro do bairro e das memórias dos guardiões

Na tentativa de levantamento de dados e registros sobre a manifestação do Boi Estrela, a busca de atores e autores da atividade na comunidade foi fundamental e imprescindível. Já esperávamos que relatos orais fossem os instrumentos mais adequados. Após conversas e abordagens aos moradores e comerciantes de forma aleatória, chegamos a duas lideranças da manifestação. Uma delas dirigente e agente de ligações políticas e institucionais, aquela que faz os contatos com os poderes e com o povo praticante e outra que lida diretamente com a prática e guarda a memória da brincadeira. E quando falamos de memória, não há metáfora nisso. O que nos foi revelado não está escrito, está na memória fisiológica do senhor que nos recebeu. Aqui vamos chamá-los de **Dirigente e Mestre**. Mas preferimos em determinados momentos chamá-los de guardiões do Boi Estrela de Goiabeiras. Ambos vivem a Cultura Popular do Bairro e segundo

eles possuem o desejo de manterem vivas as tradições de Goiabeiras. E pudemos perceber isso na produção do CD *Cantorias Populares em Goiabeiras Velha*, do qual nos servimos com primeira fonte.

Destacamos a utilização da história oral como método de investigação, pois, segundo Ferreira (2002) entre as décadas de 1960 e 1970, as lutas pelos direitos civis, travadas pelas minorias de negros, mulheres, seriam as responsáveis pela afirmação da história oral, que procurava dar voz aos excluídos, recuperar as trajetórias dos grupos dominados, tirar do esquecimento o que a história oficial sufocou por muito tempo. “A história oral se afirmava, assim, como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social – uma história oral militante” (Ferreira, 2002, p. 322).

Assim executamos o trabalho utilizando a entrevista do tipo semiestruturada (Szymanski et al., 2002) sem preocupação com um roteiro fixo e pré-definido. As perguntas foram direcionadas para as memórias dos dois entrevistados sobre a manifestação do Boi Estrela. Assim, com o equipamento ligado e aguardando passar o momento de inibição fomos apreciando narrativas e mais narrativas e conhecendo o bairro como em um filme de época. Passando por ruas, becos e vielas, chegando ao pequeno Porto no fundo do bairro de onde partem e atracam as canoas que trazem peixes e mariscos e o barro para a produção das famosas panelas. Visualizamos as ruas embandeiras e enfeitadas de bambus, as barraquinhas de canjica, de Siri desfiado e de Torta Capixaba. São memórias valorizadoras da comunidade que apontam para uma ideia de força, de consciência de classe e de identidade, mas, sobretudo, de valorização do outro, do sentimento de solidariedade e de comunidade. As falas formam fluindo, algumas perguntas para acertar o rumo da conversa e as duas fontes nos deram condições para uma primeira parada para analisar e interpretar o que está acontecendo.

O meu Boi de Goiabeiras tem fama de dançador

Segundo os entrevistados, geralmente o Boi se apresentava nas festas juninas, com a presença muito marcante da comunidade, que tinha costume de se juntar e preparar vários pratos típicos da região para arrecadar verba e reinvestir na compra de materiais para as manifestações culturais da região. As comidas comercializadas eram as típicas da região, como: canjica, bolo de aipim, dentre outras, vendidas durante as festas juninas principalmente.

Os atores da história brincada do Boi Estrela eram os próprios moradores da comunidade e a Dirigente enfatiza que, por ser uma tradição cultural de raiz, as pessoas fazem isso por amor e paixão às manifestações culturais do bairro. Nas comunidades tradicionais, quem assume, incorpora o personagem e a comunidade o intitula e o legitima. Desse modo, o ator tem o seu lugar garantido vitaliciamente vivendo o personagem, enquanto for de sua vontade.

Foi possível identificar por meio da letra da música, encontrada no CD *Cantorias Populares* e com base nos relatos orais, cinco personagens principais do ato do Boi Estrela. O personagem principal é o Boi, muito querido e especial, sempre muito alegre, pulando e dançando, com seu corpo robusto e forte, animando a brincadeira. Pai Francisco é o personagem que cuida do Boi com muito amor e carinho. Traz consigo uma imagem do senhor africano idoso. Ele é o responsável por guiar o boi, segurando-o por uma corda, e conduzindo-o à medida que dançam, pulam e fazem piruetas. Além disso, protege o Boi contra as investidas do urubu, tentando machucá-lo.

Outra personagem é Catirina, a esposa do Pai Francisco, também conhecida como Mãe Catirina, uma senhora negra, que acompanha seu marido em tudo. Sua personagem na peça possui o corpo pintado dos pés a cabeça de preto, e está ali sempre brincando e cantando para animar o

público que os acompanha, e, o mais importante, fazendo a proteção do boi contra o urubu, junto com Pai Francisco.

Além dos personagens principais, o Mestre narra que durante a brincadeira outras figuras são importantes para sua realização, como as cantadeiras, os instrumentistas com seus violões, cavacos, tambores, pandeiros e chocalhos. Segundo Senhor João, na dinâmica da brincadeira o Boi Estrela:

> [...] *dança bem baixo, coberto e forrado com uma saia de xita longa que arrasta no chão, e a pessoa que dança embaixo do boi tem que dançar corcunda, e assim o boi fica bem rasteiro, seu chifre fica na altura do ombro, o Boi Estrela fica parecendo um boi verdadeiro dançando, por isso é chamado de diferente.*

A letra da música nos diz: “O boi de Goiabeiras tem fama de dançador, ele brinca, ele dança na porta do seu Senhor” e assim começa toda a dramatização da festa, apresentando para o público algumas das qualidades do Boi que encantam a todos. A fim de poder demonstrar toda a vitalidade e alegrar as pessoas, pedem ao Pai Francisco para arrumar o terreiro onde o Boi possa brincar e dançar, e então ser apreciado pela população.

Logo após a arrumação, o dono do Boi vai até Pai Francisco e Catirina, avisando-os que o Boi fugiu do curral e pedindo a eles para prendê-lo. Entretanto, neste momento, as pessoas já se encontram no terreiro para assistir, com carinho e muito amor, à dança do Boi Estrela. Sem saber o que fazer, Pai Francisco e Mãe Catirina, saem em busca do animal, bastante abalados e com lágrimas nos olhos. Depois de muito procurar, os dois especulam que o pior tinha acontecido com o Boi, que ele fora comido por uma onça. Já perdendo as esperanças nas buscas, até mesmo pela carcaça, Pai Francisco tem como última alternativa buscar outro boi em Timbuí (comunidade localizada na cidade de Fundão, 40 km distante e referência na criação de gado no início do século XX).

Neste momento da peça, a música é interrompida e é feita uma encenação teatral, que não consta na gravação do CD mencionado nesse

texto, na qual encontram o Boi estirado no chão e acreditam que ele realmente esteja morto. Todos que estavam presentes para assistir ao boi dançante e brincalhão, se aproximam, não acreditando no ocorrido e caem no choro pela tragédia que se passava. Surge, então, uma pessoa que conhece uma Benzedeira e que tem esperanças de ela ressuscitar o Boi Estrela.

Quando a Benzedeira chega ao local e começa o seu ritual, descobre que, na verdade, o boi não está morto. Apenas foi acometido por uma enfermidade. Depois que acaba a benção, o Boi se recupera e começa a dançar e alegrar a festa com toda sua beleza. Ao final, depois de todos dançarem e cantarem junto ao Boi Estrela ocorre a despedida, que na música traz: “meus senhores e senhoras, amor, licença que vamos dá, que as horas já estão chegando, amor, Boi Estrela vai se “arretirar’”. Assim, se finaliza a apresentação do Boi Estrela.

Meu boi não morreu... mas está doente

A figura do boi se faz presente no folclore brasileiro mantendo vivos os folguedos, vaquejadas e cantorias. As datas de aparição são específicas do ciclo junino, natalino ou carnavalesco e sua representação intimida e atrai olhares da população, com seu manto colorido e enfeitado. Difundidos pelo Espírito Santo, em alguns lugares a brincadeira ganha nome de Boi Pintadinho, no entanto, nas Coletâneas de estudos e registro do folclore capixaba (Neves, 2008) e no *Atlas do Folclore Capixaba* (Capai, 2009) não há nenhum registro sobre a expressão de Goiabeiras.

Por meio dos relatos do Mestre, há indícios de que o Boi Estrela, teve suas primeiras manifestações na década de 1920, com o criador Bertolino Alves, precursor dessa manifestação popular, trazendo músicas, histórias, danças e brincadeiras para a população do município de Vitória. Segundo a Dirigente “[...] *o Boi Estrela não está morto, mas está guardado*”. Para ela

há uma desmotivação da comunidade ocasionada pela falta de incentivo das instituições como podemos observar no relato do Mestre que revela o enfraquecimento da comunidade na figura de uma das manifestações. Ou seja, a brincadeira perde, na relação de forças no seio da sociedade civil, espaço e apoio diante de atividades ligadas ao comércio, ao Turismo e emprego. Afinal, o Boi é só uma brincadeira. Diz o mestre que a dirigente

> *faz um trabalho danado para segurar essa cultura, pois na casa dela tem um segundo andar, que ocupa com o material nosso, falta um espaço para gente* [...] *Se tivermos o nosso espaço fica muito mais fácil para nós, pois vamos mostrar nossas coisas. Pretendemos futuramente construir ao lado do Porto, perto das paneleiras, pois ali é um lugar que tem muitos turistas e muita gente vem visitar.*

Os dois entrevistados disseram o quanto é difícil manter os jovens e fazer com que tenham interesse de exercer funções e assumir compromissos com as responsabilidades nos festejos culturais. Por isso, o Mestre está há mais de 60 anos à frente dessas atividades culturais (Boi, Banda de congo, Folia de Reis), como liderança organizacional. Não há renovação dos quadros. Apesar da dificuldade encontrada, desde sempre, ele busca ensinar novos jovens, para que haja um envolvimento maior por parte deles com as manifestações da Cultura Popular no Bairro. Trata-se nesse ponto de uma realidade comum em todo o país. A falta de renovação dos quadros da Cultura Popular está intimamente ligada ao processo de produção, do trabalho, do tempo de lazer, da indústria cultural, da nova formatação dos bairros, do comércio, dos sistemas educacionais e das novas configurações religiosas. Mas as manifestações do Bairro de Goiabeiras contêm um adicional que é o desaparecimento do bairro como território comunitário e habitação tradicional em função do avanço urbano.

Nesse trabalho pudemos remontar e sistematizar parte da história e a dinâmica do Boi Estrela e identificamos que se trata de um folguedo de registro antigo e sempre ligado a outras festas populares e religiosas da região de Goiabeiras. Apesar de insistir que o folguedo está vivo as

narrativas das duas fontes revelam que não há uma regularidade no mesmo nível das demais festas do bairro e vizinhos. Embora não esteja registrado nos documentos representativos sobre o folclore capixaba, as narrativas são de confiança e a existência da música com letras bastante indicativa revelam com a mesma força sua existência e nos anima a investir em pesquisas e processos de restauração da atividade como aprofundamento dos estudos e dar visibilidade à riqueza dessa manifestação por meio de atividades escolares.

Destacamos a importância da escuta dos personagens autores e atores que vivem a Cultura Popular e que por meio da rememoração podem contribuir para a construção e preservação da história popular. Enfim, afirmamos que não se trata aqui de apresentar resultados científicos. Nossa preocupação está no campo da preservação e fortalecimento das comunidades por meio do fortalecimento de suas práticas culturais. Nosso trabalho continuará tentando esclarecer sobre a irregularidade do Boi Estrela de Goiabeiras, embora já tenhamos um sinal evidente de que o bairro está definhando e o sintoma principal é o desaparecimento de suas atividades culturais, aqueles que reúnem o povo. O Boi está doente porque a comunidade está enfraquecida. Como diz nossa referência,

> a classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se "educador". (Gramsci, 1977, p. 937)

Referências

CAPAI, Humberto. **Atlas do folclore capixaba**. Vitória: SEBRAE, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Rio de Janeiro: Topoi, 2002.

FONSECA, Hermógenes Lima. **Tradições populares no Espírito Santo**. Vitória: DEC, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere**. Edizione critica Dell'Istituto Gramsci di Roma (a cura de V. Gerratana). Tradução Carlos Nelson Coutinho Torino: Einaudi, 1977.

NEVES, Guilherme Santos. (org.). **Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba.** Vitória: Cultural, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

Nota

30. O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

8. CORPORALIDADES E MANIFESTAÇÕES SIMBÓLICAS: RESSIGNIFICAÇÕES A PARTIR DO ENSINO DAS DANÇAS POPULARES PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E AUTISMO

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Humberto Coelho da Silva
Hanele Ribeiro Covre
Flaviane Salles
Daiane Matheus Pessoa
Erineusa Maria da Silva

Introdução

Os anos 90 do século XX se constituíram num marco histórico significativo no Brasil e no mundo, no que tange às redefinições de políticas sociais e de políticas públicas,[31] que visavam um patamar mais elevado de cidadania para todas as pessoas. Esse realinhamento de políticas foi desencadeado a partir do entendimento da necessidade de se relacionar as condições favorecedoras ao desenvolvimento humano e à redução da pobreza e das desigualdades sociais (Unesco, 1990).

Apesar desse período, de forma ambígua, ter sido fortemente embalado pelo neoliberalismo no Brasil, no que se refere ao movimento produzido em defesa da população com deficiência, constata-se uma mudança na forma como a questão da deficiência passou a ser encarada socialmente, no sentido de ser percebida como uma questão de direitos humanos e que, portanto, precisava ser compreendida e gestada numa perspectiva multidimensional (civil, cultural, política, social, econômica, etc.), como

forma de garantir condições de equidade necessárias ao bem-estar social dessa população.

Entretanto, ao analisar as ações destinadas ao reconhecimento do direito social das pessoas com deficiência ao acesso qualitativo às políticas sociais promovedoras dessa condição, percebe-se que ainda existem muitas lacunas e tensões a serem superadas até que essa premissa seja de fato efetivada. Por esse viés, ao reflexionar sobre o contexto que envolve as políticas sociais e políticas públicas educacionais, voltadas para a população com deficiência, constata-se que essa realidade não é diferente, ou seja, apesar de o acesso escolar se constituir num direito assegurado em nossa legislação brasileira,[32] recorrentemente identificamos situações de exclusão escolar nos processos de inclusão desse alunado (Sassaki, 2006).

Ao encontro dessa alegação, os estudos de Pino (2005) chamam a atenção para a potência que a ação mediadora[33] do professor promove aos processos educacionais comprometidos com a formação humana, haja vista a relevância que a cultura promove aos processos de humanização dos indivíduos. Para o autor, o movimento dialético e constante de reflexão crítica entre as realidades vividas e a origem social dos indivíduos é fundamental para que os indivíduos possam ampliar a sua consciência sociocultural, potencializando, assim, a sua participação na sociedade.

Nesse sentido, a perspectiva teórica histórico-cultural aponta para a existência de dois tipos de elementos mediadores nas relações sociais: os instrumentos e os signos. O primeiro corresponde a um objeto social fundamental na relação entre o indivíduo, o mundo e a cultura.[34] O segundo (os signos), corresponde aos instrumentos da atividade psicológica que auxiliam nos processos de sofisticação da mente, possibilitando um comportamento mais controlado. Ainda de acordo com autor, a ação articulada de ambos os elementos constitui os sistemas simbólicos, cuja

interação constante transforma os signos em estruturas mais complexas e articuladas (Vigotski, 1993; 1998).

Assim, o estudo em tela se propõe a narrar e discutir as manifestações simbólicas produzidas por jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, participantes de uma ação de extensão desenvolvida pelo Laefa/CEFD/Ufes, denominada: Danças populares na perspectiva inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual. Para tanto, problematiza situações que evidenciam o reconhecimento e a produção dos diversos sentidos e significados corporais que essa experiência corporal suscitou nos processos de humanização dos envolvidos.

A opção pelo ensino das danças populares toma por base o entendimento da dança como um importante instrumento de linguagem[35]/expressão representativa da formação humana, sendo, assim, uma prática polissêmica instituída social e culturalmente. Ademais, essa linguagem tem sido um instrumento pouco utilizado nos processos educativos formais ou informais, portanto, apresenta-se como outra linguagem que não a oral e escrita. Essa apropriação possibilitará a internalização de um vasto repertório simbólico e cultural (indumentária, ritmo, culinária, geografia, política, gestualidade, etc.) que, por sua vez, contribuirá para que seus praticantes internalizem e, ao mesmo tempo, ressignifiquem tais apropriações, reconfigurando, dessa forma, sua corporalidade.[36] Com isso, amplia-se a percepção sobre si e sobre *os outros*, prerrogativa fundamental para o protagonismo social dos indivíduos (Soares et al., 1992; Pino, 2005).

Em frente ao exposto, entende-se que o ensino das danças populares se configura num instrumento facilitador aos processos de inclusão socioeducacional das pessoas com deficiências, visto que, para além de vivenciarem momentos lúdicos altamente prazerosos, essas experimentações os instigam constantemente a se sentirem livres para se

descobrir e se expressar das mais variadas formas e possibilidades, seja individual ou coletivamente (Santos; Figueiredo, 2002-2003).

Por esse viés, as danças populares se tornaram uma ferramenta importante na transmissão e na produção de cultura para as diversas civilizações. Quando os indivíduos passam a ter contato com essas danças, passam também a se apropriar de novas culturas, vivenciar novos saberes, costumes e tradições. Dessa maneira, evidencia-se o quanto as danças populares se encontram fortemente vinculadas à cultura, cujas normas, crenças, religiosidade, entre outros elementos e costumes, são transmitidos e resignificados de geração em geração.

Danças populares

As danças populares compõem um conjunto multifacetado de manifestações culturais praticadas há muitos anos pelas civilizações, organizando-se de forma dinâmica e dialética no seio das práticas sociais, produzidas pelas diferentes e diversas realidades histórico-culturais. Historicamente, registros apontam seu surgimento datado da história primitiva, por meio de uma crença de que as ações iguais atraíam o seu semelhante, de forma que competia aos humanos imitar os diversos movimentos e fenômenos naturais como forma de haver uma maior aproximação com a natureza. Assim, era muito comum a imitação do giro do trovão ao prenunciar a chegada da chuva, a imitação das fases da lua, os movimentos dos animais, entre outros. Esse costume foi passado de geração a geração, criando, dessa maneira, novas maneiras de se dançar (Santos, 1983; Ossona, 1984).

Outro momento histórico significativo foi o período da Idade Média, mais precisamente, com a expansão do cristianismo, quando as danças sofreram forte influência da igreja, uma vez que eram utlizadas para celebrar Deus e também salvar as almas. Entretanto, aos poucos, essas

danças foram banidas das comemorações religiosas por compreensão do corpo enquanto uma atividade de ordem física e, ao mesmo tempo, fonte de prazer e que, portanto, necessitava de controle social (Ossona, 1984). Era preciso visibilizar o espírito para que a Igreja e o pensamento teocêntrico se tornassem centrais e, com isso, era necessário colocar o corpo no anonimato, afirmando-o como *locus* de pecado.

Com o decorrer dos tempos, novas influências sociais foram instituídas e outras possibilidades de dançar emergiram, dentre as quais podemos destacar: as danças indígenas, as danças hebraicas, as danças gregas, as danças de salão e danças populares- modalidade que influenciou o estudo em tela.

No que concerne às danças populares, considerando a sua forte relação com a cultura popular propriamente dita, constatou-se que, ao longo dos tempos, tais danças passaram a incorporar alguns elementos produzidos nos bailes de salão realizados na Idade Média e também os elementos folclóricos de cada região, especialmente dos movimentos naturais relacionados às atividades agrícolas. Logo, foram incorporadas nos momentos festivos de cada região (Ossona, 1984).

Por esse viés, as danças populares se tornaram uma ferramenta importante na transmissão e na produção de cultura para as diversas civilizações. Quando os indivíduos passam a ter contato com essas danças, passam também a se apropriar de novas culturas, vivenciar novos saberes, costumes e tradições. Dessa maneira, evidencia-se o quanto as danças populares se encontram fortemente vinculadas à cultura, cujas normas, crenças, religiosidade, entre outros elementos e costumes, são transmitidos e resignificados de geração em geração.

Outro ponto a se destacar é que a dança se configura num instrumento de linguagem polissêmico e extremamente interativo. Isso ocorre em detrimento da possibilidade que o ser dançante possui de relacionar-se, a

qualquer momento, com algo ou alguém em diferentes espaços, ritmos e formas, internalizando as mais diversas possiblidades de expressões corporais-o que a configura em um espaço interativo altamente potente.Vale ressaltar também a capacidade de criação e de liberdade de expressão que essa prática suscita, o que proporciona a seus envolvidos "[...] o desenvolvimento social através do jogo imaginativo e das atividades cooperativas [...]" (Gilbert, apud Campeiz et al. 2004, p. 3). Assim, podemos concluir que a dança proporciona uma maior compreensão *sobre si, sobre os outros* e, consequentemente, *sobre o mundo*, elementos por nós considerados imprescindíveis aos processos de humanização.

Assim sendo, faz-se necessário estimular o ser dançante a descobrir o seu o próprio movimento e significação ao dançar, como forma de transgredir aos estereótipos estabelecidos *a priori* pela sociedade quando vincula o ideário de corpo perfeito à reprodução de determinado padrão ético-estético previamente estabelecido. Essa ruptura possibilitará condições de liberdade para que possam conhecer o seu corpo e suas potencialidades de moviment(ação), a fim de que , na continuidade, sintam-se em condições para criar movimentos a partir das diversas possibilidades que a gestualidade das danças suscitam. Desse modo, compreendemos que as danças populares apresentam possibilidades potentes para que todos os indivíduos, com especial destaque para pessoas com deficiência, se apropriem e também instituam novos sentidos e significados às diferentes histórias, hábitos e culturas existentes. A apropriação da cultura acontece num movimento dialético e, ao mesmo tempo, transformador a partir da gestualidade de cada dança, visto que:

> A gestualidade própria de determinada dança da cultura popular congrega uma dimensão ético-estética delineadora da coletividade, pois expressa não o movimento em si, mas suas formas comunicativas reveladoras e seus conteúdos de denúncia, apelo, ajuda, arte. (Lara, 2007, p. 116)

Diante do exposto, concebemos a ação mediadora das danças populares uma interessante ferramenta para que as pessoas com deficiência se sintam em condições de não somente se apropriar dos elementos culturalmente instituídos, como também, e principalmente, de aprimorarem, cada vez mais e melhor, o seu acervo cultural tornando-se indivíduos ativo e socialmente incluídos.

Metodologia

O estudo em tela se apóia nos pressupostos téorico-metodológicos da pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, na busca pela promoção do contato direto e analítico com o campo de investigação. O foco central foi a problematização sobre os diversos sentidos e significados que as ações e os acontecimentos reverberaram na vida dos investigados em uma perspectiva inclusiva.

Colaboraram com esse estudo, aproximadamente, 30 jovens e adultos com deficiência intelectual, procedentes da Apae de Vitória/ES e também da comunidade do entorno da Universidade Federal do Espítito Santo e que participaram do projeto de extensão denominado *"Prática pedagógica de Educação Física Adaptada para jovens e adultos com deficiência"* desenvolvido pelo *Laefa/CEFD/Ufes*. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos os diários de campo, as fotografias e as videogravações ocorridas nos momentos de intervenção, ao longo de quinze encontros semanais, no ano de 2016.

Organização das atividades

O projeto de extensão denominado "*Prática pedagógica de Educação Física Adaptada para jovens e adultos com deficiência*", desenvolvido pelo Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa-Cefd-Ufes), constitui-se de

diversas ações voltadas para o ensino das variadas práticas corporais existentes em nossa cultura corporal como ferramenta de reconhecimento social dessa população. Tais ações se materializam a partir da elaboração de um plano de ensino desenvolvido ao longo de um semestre letivo, por meio de atividades semanais de uma hora cada, totalizando quinze encontros em cada unidade didática. Vale ressaltar que caso o grupo (alunos, estagiário, professores e familiares) avalie pela continuidade da ação, é possível mantê-la por mais tempo, até que o grupo decida pela sua substituição.No caso da ação em tela denominada: *Danças populares na perspectiva inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelctual*, sua organização didático-pedagógica tomava por base três momentos: **a) Conceitual:** rodas de conversas que ocorriam no início das atividades quando os alunos eram estimulados a conhecer e a compreender os aspectos simbólicos representativos da atividade vivenciada naquele dia, tais como o contexto histórico, cultural, político, geográfico, entre outros; **b) Procedimental**: momento de experimentação propriamente dita. Consistia na experimentação das danças e dos ritmos, no ensino das técnicas, na incoporação das indumentárias, no contato com os instrumentos e, concomitantemente, com as possibilidades de criação e ressignificação dessas produções culturais; **c) Avaliativo:** ocorria de forma processual ao longo de todo o processo sempre tomando por base as observações durante as atividades, os diálogos entre alunos e alunos e entre professores e alunos e também ao final das aulas, quando os alunos eram estimulados a se expressar de forma livre e, ao mesmo tempo, crítica sobre a experiência vivida.

Vale destacar que ao final de cada aula, o grupo se reunia a fim de reflexionar sobre os procedimentos didático-metodológicos utilizados naquele dia e, em seguida, (re)planejar as próximas intervenções a partir das impressões captadas nos momentos da intervenção realizada.

Os sentidos e significados produzidos a partir da experimentação das danças populares

Tomando por base o desejo por problematizar os diversos sentidos e significados produzidos por jovens e adultos com deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento e deficiência física a partir de uma experiência de ensino das danças populares, tomaremos como eixo condutor das análises a abordagem histórico-cultural, mais precisamente o debate sobre a constituição dos indivíduos, sua origem e tranformação com base em suas interações nas relações estabelecidas com as pessoas e com o mundo. Em nosso entender, esse recorte teórico-epistemológico é singular para não somente se compreender, como também e, principalmente, desconstruir pré-conceitos instituídos socialmente ao longo dos tempos em relação às possibilidades de socialização das pessoas com deficiências.

Em Vigotski (1995), tais processos ocorrem por meio das mediações simbólicas (que pode se dar por meio de pessoas, signos, crenças, valores, objetos e ambientes culturais) vividas pelos indivíduos, cujos desdobramentos promovem a construção, reconstrução e a conversão das experiências vividas nos grupos sociais. Para o autor, o movimento de internalização e ampliação do acervo cultural produzido socialmente assume um papel importante na perspectiva da inclusão, na medida em que essa ação oportuniza ao ser humano a criação das mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo através do convívio social, independente das deficiências que ele apresenta. Isso desloca o foco da impossiblidade para valorizar as mais variadas possibilidades dos indivíduos.

Direcionando o olhar para as ações desencadeadas na experiência do ensino das danças populares, percebeu-se que para além da valorização do desenvolvimento integral dos envolvidos, as ações desencadeadas possibilitaram também a interação social entre seus participantes (aluno/aluno, aluno/professor, aluno/estagiário, etc.), tendo em vista o

caráter coletivo que essa prática suscitou ao longo de todas as atividades propostas.

Assim, segue uma narrativa que evidencia como ocorriam as finalizações das atividades, momentos estes em que os alunos eram estimulados a não somente reconhecer o que internalizaram das experiências vividas naquele dia, como também eram estimulados a dar outros sentidos e significados a tal experimentação, sem perder de vista suas possiblidades de expressão até então, conforme ilustra a narrativa a seguir:

> Ao final da aula de hoje (congo), realizamos uma roda de conversa com os alunos como forma de avaliar a percepção destes sobre a aula experienciada. Para tanto estimulados o grupo a comentar sobre o quê aprenderam e o que mais gostaram da atividade vivênciada. Nesse momento, os professores disponibilizaram no centro da roda instrumentos e indumentárias (tambor, casaca, chapéus, saias, reco reco de cabeça) trabalhados naquele dia. Em seguida o professor mediador daquela aula instigou-os a escolher alguma forma de expressar o que haviam internalizado dessa experiência.
>
> [...] Um situação que chamou nossa atenção foi quando a aluna C[37] se levantou, dirigiu-se até o centro da roda, pegou o reco reco e começou realizar o som típico desse intrumento. Em seguida um dos professores perguntou para esta aluna se ela sabia dizer o nome do instrumento respondeu que era o reco reco (respondendo corretamente). Outro momento relevantea se destacar foi quando a aluna D[38] que esta sentada na roda, levantou-se livremente, pegou o pandeiro e começou cantar a música “madalena”, uma das músicas trabalhadas nessa aula. Imediatamente os professores passaram a cantar junto com ela a música, estimulando todo o grupo a fazer a mesma coisa. Nesse momento o aluno F [39] que tem dificuldade de participar de atuividades coletivas, ao reconhecer a música começou cantar junto com o grupo, realizando palmas e sorrisos. o que nos evidenciou oquanto a lingagem se constitui num elemento mediador fundamental de comunicação com o mundo e com o outro. (Relato de Campo 13-10)

Vale destacar o quanto esse momento era aguardado pelos alunos, visto que para além de serem estimulados a dar visibilidades aos movimentos

internalizados naquela ação, eram também instigados a produzir outros e novos sentidos e significados a sua corporalidade ao dançar (Maluf, 2001).

Essa ação se constituía potentemente para os processos de criação e de (re)descobertas das possibilidades corporais dos envolvidos, na medida em que não havia ali a preocupação com julgamentos preestabelecidos para os movimentos internalizados.

Para Pino (1995), não há limites para a aquisição de novos conhecimentos e para vencer os desafios que atravessam os processos de desenvolvimento dos indivíduos. O que vai influenciar nesses processos serão as condições materiais e subjetivas a que esses indivíduos se encontram submetidas.

> [...] Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão, sobretudo da complexidade das suas relações sociais. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. (Pino, 1995, p. 33)

Aproximando esse pensamento com os alunos do projeto, percebemos o quanto um ambiente diversificado e acolhedor como foi à aula de congo citado anteriomente, possibilitou esses sujeitos com deficiência a estarem se reconhecendo e criando através de suas possibilidades maneiras de se expressarem e interagirem com o grupo. Oportunizando a esses sujeitos a criação das mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo através do convívio social, independente das deficiências que ele apresenta.

Outro aspecto a se destacar, refere-se às possiblidades de interação intergrupal (aluno/aluno, aluno/professor, aluno/estagiário, etc.) que acontecia no momento de chegada dos alunos ao serem recebidos pelos professores e durante o acontecimento das aulas que ocasionando as trocas de saberes durante a mediação dos professore, ficando evidente também o quanto a interação proporciona a esses indivíduos possibilidades de estarem

se constituindo como sujeitos, se reconhecendo no grupo e sentindo a vontade em (re)criar novos sentidos.Isso foi o que fortaleceu sobremaneira a noção de pertencimento àquela coletividade, deixando os alunos mais seguros para interagirem entre si, oportunizando, assim, descobrirem novos sentidos e significados para se perceberem protagonistas da sua própria dança e, consequentemente, transformar as estruturas mentais superiores mais complexas, elementos fundamentais aos processos de humanização dos indivíduos (Vigotski, 1993; 1998).

Nessa direção, a narrativa da aula a seguir, cujo tema foi o samba, destaca o quanto a experiência individual se constitui mola propulsora para a produção dos diversos sentidos e significados internalizados pelos indivíduos, levando os participantes dessa atividade a perceberem-se inclusos socialmente:

> Iniciamos a aula sobre o samba perguntand aos alunos se sabiam o que era o samba e se já haviam vivenciado esta prática coporal em outros espaços. Essa ação tinha como foco nos ajudar a melhor compreender como eles concebiam os diversos sentidos e significados por eles atribuídos ao samba. Nesse momento alguns alunos responderam conhecer o samba, haja vista já tê-lo escutado em sua comunidade e, ou por meio de aparelhos eletrônicos (televisão, computador e rádio). Em seguida alguns alunos expressaram corporalmente sua compreensão sobre o samba.
>
> Na continuidade propusemos a realização de um bloco de carnaval, de forma que era necessário que o grupo se organizasse visualmente participarem do desfile que faríamos pelo Cefd. Num primeiro momento, alguns alunos demandaram ser estimulados a fim de escolher as indumentárias e também a se pemitir brincar com as tintas. No entanto, a medida que a música ia os envolvendo e, também que alguns alunos e professores iam ficando prontos, outros alunos se sentiam entimulados a produzirem-se. Outro aspecto representativo dessa atividade foi que para além de se produzirem, eles também foram estimulados a produzir os outros envolvidos (alunos, professores e estagiários).
>
> […] Uma situação que nos chamou atenção foi a Aluna A[40] que, até então pouco interagia com o grupo, ao ser estimulada a se produzir a partir da ação mediadora de um professor levando-a até o espelho para perceber o seu rosto pintado, ela começou a sorrir e aceitar ser produzida. Em seguida pegou o

> potinho com a tinta e continuou realizando pinturas em seu próprio rosto e, na continuidade começou a pintar uma outra colega. (Relato de campo 22-09)

O relato em tela evidencia o quanto a dança operou como uma ferramenta representativa de produção material e simbólica de práticas sociais a partir das mais variadas formas de linguagem visto que, apesar de a aluna "A" não apresentar a linguagem oral estabelecida, essa condição não se constituiu como um impedimento para que ela exercesse a sua expressividade naquela ação (Pino, 1995). Cabe ressaltar que essa experiência somente foi possível tendo em vista a perspectiva de dança adotado que toma como pressuposto pedagógico a busca por fortalecer os momentos de criação, de autonomia e também protagonismo dos envolvidos.

Outra situação representativa refere-se ao momento em que trabalhamos o tema do carnaval no/com o grupo. Nesse dia o aluno R,[41] que até então resistia bastante às tentativas de intervenção propostas pelos professores, utilizou a caixa de som enquanto uma ferramenta de lingagem para interagir com o grupo durante a aula:

> Ao saírmos da sala de dança, iniciamos o bloquinho de carnaval pelos arredores do Cefd. Todos estavam muito participativos e animados, considerando, é claro, as formas como cada um deles significava suas possibilidades de participação.
>
> [...] Especialmente no que se refere ao aluno R, um fato que chamou nossa atenção foi o quanto ele interagiu com o grupo nesse dia, utilizando-se de um objeto, caixa de som, enquanto ferramenta mediadora dessa ação. R ficava, a todo o momento, perto da caixa de som, que estava sendo carregada por uma das professoras do laboratório, na tentativa de ter acesso a ela. [...] Quando enfim chegamos em um espaço livre, paramos para que os alunos pudessem vivenciar o carnaval com outros membros da comunidade (familiares, estudantes, professores, funcionários). Nesse momento, R. tomou para si o controle da caixa de som, passando a interagir com o grupo aumentando e abaixando o volume do som. R. aparentava se divertir bastante, arrastando a caixa de som entre os colegas que dançavam, deixando transparecer que ele seria o "responsável pela música" e os demais alunos respondiam os estimulos realizado pelo aluno R dançando quando a música estava alta e no momento que o aluno R abaixava a

> música eles paravam de dançar. Outro momento importante que devemos destacar, foi quando o aluno R começou a circular segurando a caixa de som entre os colegas, em seguida os demais alunos começaram a dançar e seguir formando uma grande roda no qual todos dançavam e sorriram. Nesse momento, percebemos que o que para muitos parecia uma ação de forma automática de R., sua alegria e espontaneidade nos revelou o seu protagonismo nessa ação. (Relato de campo 25-08)

O caráter polissêmico que a dança apresenta, aliada a uma postura didático-pedagógica progressista se constitui ferramenta fundamental para que os indivíduos se sintam livres para experimentar suas possibilidades de criação pela via da expressão corporal, contribuindo assim, para a compreensão *sobre si, sobre os outros,* sem perder de vistas a compreensão sobre estes indivíduos no mundo e na cultura (Pino, 1995).

Considerações finais

As análises apontam que a experiência do ensino das danças populares para jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo se configurou em uma ação potente para que os envolvidos instituíssem novos sentidos e significados a suas respectivas corporalidades ao dançar, sem perder de vista suas reais possibilidades de ação.

Essa experiência reverberou também na forma como passaram *a se* perceber no o mundo e em suas relações sociais, favorecendo assim, a seus processos de humanização de forma dialética e transformadora na direção de cidadãos com autonomia e independência para atuar socialmente.

Por fim, vale ressaltar a necessidade de se referendar o compromisso político do Estado com a promoção, a garantia e a permanência qualitativa de políticas educacionais (curriculares, administrativas, formação de professores, etc.), em condições de equidade a todos, como forma de enfretamento às condições perversas de exclusão e de inclusão precária a que são submetidos cotidianamente.

Diante do exposto, concebemos na ação mediadora das danças populares, uma interessante ferramenta para que as pessoas com deficiência se sintam em condições de não somente se apropriar dos elementos culturalmente instituídos, como também, e principalmente, de aprimorarem, cada vez mais e melhor, o seu acervo cultural, tornando-se indivíduos mais ativos e socialmente incluídos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

CAMPEIZ, Edvânia Conceição Fernandes Silva; VOLP, Cátia Mary. **Dança criativa**: a qualidade da experiência subjetiva. Rio Claro: 2004.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. A constituição das metodologias de ensino da Educação Física Escolar: limites e possibilidades atravessadores das abordagens pedagógicas. In: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria. das Graças Carvalho Silva. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Vitória: Editora da Ufes/NEAD, 2010.

DI GIOVANNI, Geraldo. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Cadernos de pesquisa. NEEP/Unicamp. Nº 82. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2NJyPYV>. Acesso em: 17 dez. 2018.

LARA, Larissa Michele. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2007.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços** – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, Florianópolis, v. 9, n. 9, p. 87-101, jan. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2ER6OeZ>. Acesso em: 17 dez. 2018.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. 4. ed. São Paulo 1988.

PINO, Angel. **As margens do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, 2005.

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar: um diálogo possível. **Pensar a Prática**, jul./jun. 2002-2003.

SOARES, Franciane Rossetto; BRACHT, Valter. A educação física nas práticas e nos discursos “inclusivos”: um paradoxo chamado inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

Notas

31. Entendemos política pública e política social a partir dos conceitos trazidos por Di Giovanni (2009). As políticas públicas entendidas como aquelas ações assumidas pelas instituições públicas estatais, a fim de resolver questões problemáticas e relevantes socialmente. Portanto, tem a figura do Estado como agente público que concretiza direitos humanos coletivos ou direitos sociais garantidos em lei, sendo na atualidade imprescindível entender a política pública como resultado da complexa relação entre o Estado e sociedade. Já as políticas sociais são aquelas ações governamentais, mais específicas, desenvolvidas em conjunto por meio de programas que visam à garantia dos direitos básicos e condições dignas, justas e equânimes de vida aos cidadãos. Exemplo de políticas sociais são a Educação, a Saúde, a Assistência Social, a Previdência Social, dentre outras.

32. Ver Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) (1986).

33. A concepção de mediação adotada, nesse estudo, é compreendida como um processo de intervenção que ocorre na/com/pela relação entre o professor, o aluno e os elementos culturalmente instituídos (Pino, 2005).

34. Entende-se cultura enquanto uma produção material e sistema simbólico composto por signos e símbolos produzidos pela humanidade. Esse sistema é compartilhado pelos grupos sociais de forma interdependente, constituindo-se, assim, práticas sociais atribuídas a partir das diferentes formas de linguagem. (Pino, 1995).

35. Concebemos a linguagem como instrumento multidimensional de mediação entre os indivíduos, o mundo e a cultura (Pino, 1995).

36. A corporalidade compreendida como uma abordagem do corpo, “[...] não apenas como objeto da cultura, mas como também dotado de agência própria, não apenas como receptáculo de símbolos culturais, mas como produtor de sentido”, ou seja, o corpo entendido “[...] como produto e produtor de regras e valores culturais”. Portanto, é “necessário articular a discussão sobre corpo e corporalidade com uma reflexão sobre a noção de Pessoa e suas formas culturais específicas” (Maluf, 2001, p. 88-89).

37. Apresenta Retardo Mental (D.I).

38. Apresenta Síndrome e sem linguagem oral estabelecida.

39. Apresenta autismo e com dificuldades de interação social.
40. Apresenta Síndrome de Down, perda auditiva e sem linguagem oral estabelecida.
41. Apresenta autismo, sem linguagem oral estabelecida e com dificuldades de interação social.

9. OCUPAR, RESISTIR E FORMAR-SE: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA[42]

Admir Soares de Almeida Junior
Thátilla Freire Silva
Marcella Ottoni Guedes Oliveira
Bárbara Andrade de Santana
Raquel Rocha Nunes
Leandro Alvarenga Oliveira

Introdução

No segundo semestre de 2016, a partir da divulgação do governo federal da medida provisória (MP) nº 746, bem como a tramitação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241, vimos ocorrer em nível nacional um movimento de mobilização, sobretudo de estudantes secundaristas e universitários, que utilizou como umas das principais estratégias as ocupações de escolas públicas de ensino médio e unidades acadêmicas de universidades, totalizando mais de mil escolas ocupadas por todo o país. Este trabalho apresenta algumas reflexões iniciais advindas de uma pesquisa que buscou registrar e sistematizar experiências individuais e coletivas relacionadas ao processo de ocupação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio de narrativas autobiográficas, com ênfase aos desdobramentos da ocupação no processo de formação profissional dos estudantes participantes. Para tanto, lançamos mão, inicialmente, de um diálogo com pressupostos teóricos dos campos da Pesquisa Narrativa e da formação de professores.

Narrativa e formação de professores de educação física

Narrar é uma dimensão fundamental da condição humana e de atribuição de significado ao mundo. Para Larossa Bondía (2004):

> El ser humano es um ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas. (...) y ese particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa. De hecho, el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, em particular, de aquellas construcciones narrativas em lãs que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografias, autonarraciones o historias personales. (Larossa Bondía, 2004, p. 12-13)

O autor faz um convite para considerarmos a narrativa como uma ação humana espontânea. Para construir sentido e significado para nossa presença no mundo estamos constantemente a nos autobiografar. Dessa forma, a narrativa permite a (re)construção de nossas imagens e autoimagens, no monólogo interior e no diálogo com o outro.

Para Benjamin (1994), a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar e à possibilidade de ressignificar a própria experiência através de memórias repletas de significados, sentimentos e sonhos. O ato de rememorar possibilita que dimensões pessoais – fundamentalmente a experiência – que vêm sendo perdidas no contexto da sociedade moderna, possam ser recuperadas numa trama temporal que articula passado, presente e futuro. O narrador, para Benjamim, possui a característica de saber aconselhar, o que torna a vida a matéria-prima da experiência – nossa e dos outros – potencializando assim a transformação da mesma. Para o autor, o ato de rememorar e narrar se faz a partir do presente, é o presente que possibilita nosso deslocamento em direção ao passado e ao futuro, em viagens que nos permitem (re)construir nexos da nossa história e de nossa vida.

Conhecer, discutir e refletir sobre e com as histórias de vida, memórias e narrativas dos sujeitos, considerando as mesmas como produção de conhecimento, não é algo novo no campo da educação. Entretanto, a pesquisa produzida no campo da formação docente em educação física, até o momento, tem produzido aproximações tímidas com essa perspectiva.

Neste texto, partimos da premissa de que narrativas autobiográficas elaboradas por estudantes de Educação Física, no contexto específico do processo de ocupação de uma unidade acadêmica, podem evidenciar diferentes aprendizagens relacionadas ao campo da formação profissional.

Além da pesquisa narrativa, também dialogamos com autores no campo da formação docente. Compartilhados com Souza (2010) a compreensão de que a formação (docente) é

> [...] um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença. (Souza, 2010, p. 158)

Portanto, assumimos a compreensão de que o processo de formação docente resulta de uma interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal (Passeggi, 2010), sendo fruto das relações que tecemos entre o outro e eu, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior (Souza, 2010, p. 159).

Estratégia de produção de dados: os ateliês biográficos

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-formação. Nessa perspectiva, os participantes/colaboradores são, ao mesmo tempo, sujeitos da pesquisa e se formam com/nela (Josso, 2004).

Nesse sentido, alguns meses após o fim da experiência de ocupação na EEFFTO/UFMG, apresentamos aos acadêmicos de Educação Física a

proposta de elaboração de textos autobiográficos, por meio da realização de Ateliês Biográficos (Delory-Momberger, 2008).

Os ateliês biográficos se configuram como um procedimento de formação ligado à “dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si” (Delory-Momberger, 2006, p. 366).

Para efeito dessa pesquisa, foram seguidos os seguintes passos: num primeiro momento os estudantes participantes da ocupação foram convidados para uma reunião em que foram apresentadas informações sobre o procedimento e os objetivos do ateliê. A partir daí, contamos com a participação de 12 estudantes que, ainda nesse momento, comprometeram-se na elaboração de narrativas por meio da ratificação coletiva do contrato biográfico.

Na semana seguinte os estudantes e docentes se reuniram para realização do ateliê que seguiu a seguinte dinâmica: um momento inicial dedicado à elaboração individual das narrativas autobiográfica escritas. Nesse momento os estudantes foram orientados a tomar como referência dois eixos: a) A experiência de ocupação no contexto dos movimentos sociais no Brasil e b) As relações da experiência de ocupação com o processo de formação profissional (notadamente a docência em Educação Física).

Em seguida, os estudantes foram divididos em tríades e socializaram as narrativas. Nesse momento os participantes assumiram, alternadamente no interior dos trios, os papéis de *narrador*, *escriba* e *ouvinte*. O narrador deveria compartilhar a sua narrativa no formato de “história contada”, ou seja, a/o estudante não deveria ler o que havia escrito. Esse narrador era interpelado pelo ouvinte, que tinha o papel de escutar, de questionar e de dialogar com o narrador a fim de buscar novas reflexões e recuperar memórias. Enquanto isso, o escriba tinha como função “tomar nota da

narrativa e das intervenções dos participantes" (Delory-Momberger, 2006, p. 367). O último momento do ateliê foi dedicado ao processo de ampliação das narrativas individuais após a socialização e discussão das mesmas.

Por fim, o conjunto das narrativas foi disponibilizado aos participantes que realizaram o processo de análise coletiva das mesmas, tendo como referência o paradigma indiciário de Ginzburg (1992).

Indícios de aprendizagens produzidas na ocupação

O processo coletivo de análise das narrativas elaboradas no contexto do Ateliê Biográfico evidenciam aprendizagens significativas que podem ser relacionadas ao processo de formação profissional de professores/as de Educação Física,dentre as quais destacamos: *práticas curriculares, trabalho coletivo* e *reconhecimento do "outro" nas relações cotidianas.* Para efeito deste texto, apresentamos alguns estratos das narrativas elaboradas e, em seguida, tecemos algumas considerações sobre os desdobramentos da experiência de ocupação no processo de formação profissional dos/as estudantes participantes.

> *Ocupar o meu próprio espaço de formação me fez entender que a minha formação ultrapassava as salas de aula. Os aulões no xadrez, em círculo, me davam liberdade e tranquilidade para dialogar com os professores, expor os meus questionamentos e interagir com o meu colega, situação que pouquíssimas vezes conseguíamos fazer em sala de aula onde as carteiras posicionadas uma atrás da outra me davam a ideia de uma organização com o intuito de me calar, de não conseguir ver nada além de um quadro e a figura de um professor a minha frente.*
>
> (Thatilla)
>
> *Desse dia para frente a ocupação foi ganhando uma rotina: rondas, fazer café da manhã, almoço e janta, aulões, atividades de lazer, conversas no corredor, reuniões internas e externas, assembleias... Os aulões foram uma das coisas que mais me marcaram ao longo desse período, pois neles sentia que aprendia coisas que não nos ensinaram na escola e nem nos ensinavam na universidade, pois aquelas coisas eram de ordem da formação de um sujeito político e social e isto, muitas vezes, tem sido ignorado nos currículos de formação dos cursos*

superiores. Poucas vezes tive discussões tão profundas sobre o meu papel na sociedade quanto tive nos aulões nos quais eu frequentei.

(Marcella)

A ocupação, me ensinou coisas que hoje, dentro da escola, já como professora, tento sempre ficar atenta e não esquecer: ouvir mais, que todo trabalho se constrói coletivamente de forma horizontal e que todas e todos tem muito a contribuir. Ensinou-me a perceber o meu lugar de fala, me empoderou ainda mais como mulher, ensinou-me a não me calar e me fez reafirmar que sem luta, nada muda. Nem mesmo nós.

(Laura)

No tocante à *dimensão curricular* a realização dos "aulões" possibilitou experiências relevantes para as/os estudantes. É possível identificar um duplo movimento formativo nessa atividade. O primeiro está relacionado ao aspecto da forma de organização dos "aulões" que possibilitou uma relação menos hierárquica e mais dialógica entre os participantes. O segundo aspecto está relacionado ao conteúdo dos "aulões". Os temas discutidos se relacionavam diretamente com o contexto social vivido no país. As discussões realizadas com professoras/os e funcionárias/os foram imprescindíveis no caráter formador das/os ocupantes. Além disso, as pautas eram escolhidas de forma coletiva pelos ocupantes e contemplavam temáticas variadas, tais como: relações de gênero, saúde coletiva, direitos civis, escola sem partido e desobediência civil. Dessa forma, destacamos o modo como os "aulões" tencionaram práticas de sala de aula presentes no currículo de formação profissional e que, tradicionalmente, se colocam como hegemônicas.

Com relação à dimensão de *trabalho coletivo* a ocupação demandou a criação de uma dinâmica cotidiana de ações coletivas que envolviam, ora o contexto interno da EEFFTO, ora se relacionavam com pautas e demandas mais gerais das demais unidades acadêmicas ocupadas na UFMG.[43] Todas as demandas eram tratadas coletivamente em assembleias diárias, em que as

relações entre os ocupantes prezavam pelo princípio da horizontalidade, buscando-se afastar de hierarquias e papéis socialmente definidos, tais como professor-aluno e homem-mulher. Esta busca pela horizontalidade nas relações orientadas por ideais de reivindicação política aproxima-se do que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina de *Democracia Participativa* cujas iniciativas buscam romper com o afastamento da vida política e da apropriação privada do Estado, resgatando as dimensões pública e cidadã da política. Além disso, para a organização da ocupação foram criadas, logo no início, comissões tais como: comissão de logística; segurança; comunicação; alimentação; limpeza; ética; dentre outras. Dentro desse contexto, o trabalho coletivo foi fundamental para o funcionamento do movimento, pois as/os estudantes entendiam a importância da divisão e do envolvimento nas tarefas por parte de todas/os.

Essa mesma configuração de organização em comissões possibilitou aprendizagens na dimensão relacionada ao *reconhecimento do "outro"* no conjunto de vivências práticas realizadas no interior da ocupação. Nas comissões, o "olhar para o outro" possibilitou o tensionamento de papéis sociais atribuídos "naturalmente" a homens e mulheres. Apesar da proximidade entre as/os ocupantes, diferentes sujeitos vivenciaram de diferentes formas a ocupação. Nesse contexto, destacam-se as mulheres-ocupantes que foram protagonistas do movimento e, por várias vezes, denunciaram atos de machismo tanto no convívio entre as\os ocupantes, quanto no discurso de alguns professores da unidade acadêmica. Tais situações, bem como podemos ver na narrativa da Laura, possibilitou momentos de (re)afirmação da necessidade do empoderamento feminino e, para isso, foram propostas reuniões exclusivas para as mulheres que se configuravam como tempos para se discutir o papel feminino na ocupação e para trocas de experiências que permitiram uma formação conjunta e significativa.

Considerações finais

Não havia outra solução
Resolvemos pela ocupação.
Foi um ato planejado,
discutido, organizado
Pra gente não se perder
Era a nossa vez na recepção
Lá, todos se identificavam,
Somente o nome e o local que estaria
E passavam.
Neste mesmo dia,
Apresentou-se na recepção
um professor, alías doutor.
Disse que não se sentia devedor
De qualquer informação
E com essa truculência
Ignorou nossa presença
Entrou
E sem dar satisfação
Como que para nos meter medo
Gritava apontando o dedo
Em nossa direção
Lembrando de suas falas
Naqueles raros dias em que aparecia para as aulas
O senhor me ensinou algo que eu não queria aprender.
Aceitar sem questionar?
Não receber respeito algum e ter que respeitar?
Caro professor, sinto dizer
esta metodologia já é ultrapassada,
Como o senhor disse, a bibliografia deve ser atualizada.
Acho melhor lhe atentar
Chega,
o senhor não mais conseguirá
Não iremos, sob hipótese alguma
novamente nos silenciar.

(Laura)

Optamos, nesse momento, por apresentar o poema elaborado pela aluna de licenciatura e ocupante Laura por compreendermos que o mesmo

sintetiza um conjunto de experiências e aprendizagens produzidas ao longo do período de ocupação da EEFFTO/UFMG.

Consideramos que as aprendizagens vividas na ocupação constituem uma experiência totalizante que se opõe a uma racionalidade linear e hierárquica de produção de conhecimento ainda bastante presente nos cursos de graduação em Educação Física. Arroyo (2003) afirma que tais vivências revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, na reflexão e na ação pedagógica, centradas em formar o sujeito parcelado e instrumental.

Ao retomarmos os estratos das narrativas de Laura e Marcella encontramos elementos que remetem a uma identificação do "ser professora" que incorpora um conjunto de saberes vivenciados e aprendidos nas pautas dos movimentos sociais. Nesse processo, também se incorporam saberes relacionados a uma escuta atenta, ao trabalho coletivo como eixo de ação, ao empoderamento das mulheres ocupantes e ao reconhecimento da condição de sujeitos de direitos.

Nessa direção, Arroyo (2003) destaca um conjunto de saberes construídos em contextos de trabalho estreitamente vinculados ao movimento de inserção dos docentes nas pautas dos movimentos sociais. Segundo o autor:

> Parece-me que a produção da identidade de trabalhador trouxe para a categoria saberes novos que não faziam parte do acúmulo de conhecimento, das imagens, do saber-ser dos docentes. Saberes, por exemplo, sobre as ações de trabalho, saberes sobre as lógicas de produção do ensino, saberes sobre as lógicas das políticas educativas e seus vínculos com outras políticas – com políticas financeiras, econômicas, sociais. Saberes sobre os gerenciamentos do trabalho docente, tão próximo do gerenciamento do trabalho na produção de bens. (...) O aprendizado da condição de trabalhadores levou a um novo saber sobre nós mesmos, superando imagens vocacionais, românticas, idealizadas, desprofissionalizantes, e novas imagens mais profissionais passaram a fazer parte de nosso olhar. (...) Ainda poderíamos acrescentar um outro saber que me parece muito importante: podemos dizer que através do trabalhos descobrimos, ou nos descobrimos, sujeitos de direitos. (Arroyo, 2003, p. 53)

Nesse sentido, as aprendizagens produzidas na ocupação nos desafiam a repensarmos a formação profissional no contexto da universidade pública por meio de uma “pedagogia das Ocupações”. Uma “pedagogia das Ocupações” que explicita um conjunto de práticas e aprendizagens produzidas que apontam “inéditos possíveis” no processo de formação de professores/as de Educação Física, sobretudo quando articulamos a formação às pautas dos movimentos sociais presentes na sociedade brasileira contemporânea.

Referências

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

_____. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, v. 12, n. 1, p. 51-61, jan./jun., 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago., 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A Aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103- 130.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 157-179.

Notas

42. O presente texto não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

43. O conjunto de ocupações das diversas unidades acadêmicas da UFMG recebeu o nome de “OCUPAUFMG”.

10. NARRANDO PERFORMANCES DE MASCULINIDADES, INTERSECCIONANDO AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DO VOLEIBOL

Leandro Teofilo de Brito

O site *Universo AA*, blog que aborda matérias sobre comportamento masculino voltado ao público gay, trouxe no ano de 2015 a reportagem intitulada *Sou jogador de vôlei. Negro e gay. E sempre fui respeitado*[44] em que apresentou relato do jogador de voleibol Vinicius Santos, negro e assumido publicamente como homossexual. Embora na matéria o atleta não relate qualquer situação sobre homofobia ou racismo no esporte, chama a atenção à identificação negro e gay como uma forma de sinalizar o cruzamento de dois marcadores sociais de peso que se fazem presentes em suas vivências como jogador de voleibol.

Sabe-se que desde o final da década de 1990 temos homens atletas profissionais do vôlei brasileiro que se assumem publicamente como homossexuais (Brito, 2015), fazendo com que o voleibol seja o principal esporte do país no que diz respeito a questões de visibilidade gay. Indo ao encontro deste fato, em 2017 foram realizadas em Manaus, região norte do país, as 25ª edição da Liga gay de vôlei amazonense[45] e a 7ª edição do Grand Prix LGBT.[46] Os dois eventos são campeonatos amadores que recebem equipes compostas por jogadores de voleibol homens autoidentificados como homossexuais, desestabilizando, de um modo geral, as (hetero)normas presentes no esporte. Neste sentido, é notório que performances de masculinidades emergentes, significadas pela orientação homossexual, cada vez mais se tornam uma identificação possível e presente no espaço do voleibol brasileiro.[47]

Quando me refiro a performances de masculinidades me remeto à noção de performatividade de gênero, cunhada pela filósofa e teórica feminista Judith Butler. Tomando como base a leitura desconstrutora do filósofo Jacques Derrida, um de seus principais interlocutores, sobre a teoria dos atos de fala do também filósofo Jonh Austin, Butler (2015a) afirma que a linguagem, ao ter a capacidade de produzir efeitos de realidade, atua na estilização repetida do corpo por falas, atos, gestos e movimentos particulares buscando, com base na norma, enquadrar os sujeitos num modelo de gênero binário, inteligível e coerente com o sexo anatômico e o desejo heterossexual.

> Dizer que o gênero é performativo é dizer que há um certo tipo de decreto; a "aparência" de gênero é frequentemente tomada de maneira errônea como um sinal de sua verdade interna ou inerente; o gênero é incitado por normas obrigatórias que demandam que nos tornemos um gênero ou outro (comumente dentro de um molde estritamente binário); a reprodução do gênero é, assim, sempre uma negociação com o poder; e, finalmente, não há gênero sem essa reprodução de normas que pode provocar o "desfazimento" ou "refazimento" dessas normas de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade para uma reconstrução da realidade generificada em outros termos. (Butler, 2016, p. 32)

As normas de gênero são um processo de reiteração e de deslocamento, conforme a teórica feminista postula, mesmo que contingencialmente seja um deslocamento pouco perceptível politicamente. Neste entendimento proposto por Judith Butler, as normas não se repetem plenamente possibilitando assim que a ruptura esteja presente nas performances de gênero:

> Os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos [...], ao mesmo tempo, seria um equívoco entender a operação das normas de maneira determinista. Os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo de operações mais amplas de poder [...] (Butler, 2015b, p. 17)

Cabe colocar que o termo performance também é referido por Judith Butler na formulação da noção de performatividade de gênero, embora a filósofa tenha sofrido críticas na utilização deste termo, interpretado por seus/suas críticos/as como uma espécie de encenação de gênero (Salih, 2012). Para ela, os termos performatividade e performance estão imbricados no processo de identificação do gênero: “Assim, vamos assumir que a performatividade descreve os processos de representação como condições e possibilidades de performances, e que não podemos compreender esta operação sem nenhuma dessas dimensões” (Butler, 2014, p. 7, tradução livre).[48]

Em interlocução com a noção de performatividade de gênero, a potencialidade da perspectiva interseccional se mostra produtiva no que busco problematizar neste capítulo. Voltando à discussão sobre a matéria com o jogador Vinícius Santos, ao enunciar a identificação negro e gay, o atleta articula duas categorias identitárias que afetam a constituição de suas experiências como atleta de voleibol. Buscando evidenciar o atravessamento de identificações como gênero, orientação sexual, raça, classe, entre outras para investigar formas de opressões, a interseccionalidade é uma ferramenta analítico-política de reconhecimento de múltiplas categorias de diferenciação social, transpondo a soma destas diferenças para uma abordagem integrada (Conrado; Ribeiro, 2017; Henning, 2015; Pocahy, 2011; Bilge, 2009).

A teorização da interseccionalidade surge do pensamento e das articulações do *Black Feminism*, o feminismo negro estadunidense, que colocou em evidência marcadores sociais como raça e classe para contestar a centralidade das experiências de subordinação de mulheres brancas e de classe média norte-americanas, tidas como hegemônicas na ordem social (Conrado; Ribeiro, 2017).

Posteriormente, a abordagem interseccional se complexificou e passou a reconhecer uma gama maior de marcadores, tais como orientação sexual, identificação etária, deficiência, entre outros articulados ao conceito de gênero, tornando mais potentes os olhares sobre a produção, reprodução e reconhecimento de desigualdades e opressões em contextos específicos.

Nas palavras de Pocahy (2011, p. 19):

> Constitui-se a interseccionalidade como contribuição para compreender-intervir diante das formas de regulação sociocultural das subjetividades, especialmente a partir dos agenciamentos discursivos que produzem as materialidades de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade e localidade, entre outros marcadores sociais e culturais de identidade e diferença.

Nesta direção, Henning (2015, p. 118) chama atenção para o fato que a perspectiva interseccional "precisa ser concebida também a partir de práticas sociais decorrentes da interação conjuntural desses marcadores não apenas em seus efeitos de produção de desigualdades", que coaduna com o pensamento de Bilge (2009), que reafirma o entendimento da interseccionalidade como a integração – e não apenas soma – de variadas categorias de diferenciação social que se afetam. A autora ainda desenvolve estratégias para a construção de um quadro interseccional como abordagem teórico-metodológica de leitura e interpretação de narrativas para pesquisas sobre masculinidades, e que me baseio para a discussão dos dados construídos no campo empírico de pesquisa.

Abordagem metodológica

Na busca por uma abordagem metodológica que dialogue com as perspectivas teóricas que me apoio, aposto na operacionalização de entrevistas narrativas com jovens adolescentes[49] atletas de voleibol autoidentificados como gays e bissexuais. Este é um recorte da minha tese de doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada como *Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte queer*.

Para as entrevistas narrativas, me baseio na discussão sobre gêneros biográficos da cientista social argentina Leonor Arfuch. As narrativas, para a autora, são consideradas como uma das grandes divisões do discurso e dimensão configurativa de toda experiência, pois "adquire relevância filosófica ao postular uma relação possível entre tempo do mundo da vida, o tempo do relato e o tempo da leitura" (Arfuch, 2010, p. 112).

Entre os gêneros biográficos enunciados por Arfuch (2010, p. 23), a entrevista se configura como "um gênero sem dúvida predominante na comunicação midiática, que condensa admiravelmente os 'tons' da época: compulsão de realidade, a autenticidade, o 'ao vivo', a presença". Neste sentido, a entrevista é uma forma de narração que produz significados pelo diálogo ao apreender características culturais, conforme o espaço-tempo em que se situa, como também experiências que o cenário contemporâneo oferece. Para a autora, entrevista é uma forma de indagação, cuja versatilidade vai do informativo ao científico, do político ao íntimo, uma espécie de renovação cotidiana do contato personalizado com o mundo.

Para a operacionalização das entrevistas narrativas, levo em consideração o diálogo que se desenvolve entre eu e os jovens adolescentes nas enunciações que constroem as narrativas, preceito que Leonor Arfuch se aproxima do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Interagir com o *outro*, através de um olhar dialógico e alteritário, permite reconhecer o encontro entre sujeitos como um acontecimento em que o processo dialógico é uma forma criativa e produtiva do *eu* se aproximar com suas palavras às palavras do *outro* possibilitando negociações (Bakhtin, 2011). Conforme coloca Arfuch (2010, p. 239):

> [...] a forma dialógica é essencial, tanto para o contato e a configuração mesma do ‘campo’ (o traçado temático, as variáveis e a amostra que orientarão a posterior indagação), quanto para a produção interlocutiva desses relatos, segundo objetivos particulares.

Outra questão importante colocada por Arfuch (2010, p. 118) diz respeito ao “caráter narrativo da experiência”. A cientista social refuta os essencialismos identitários postos sobre sujeitos que nas narrativas vivenciam determinada “experiência” como uma verdade apriorística, ao se apoiar na discussão proposta pela teórica feminista Joan Scott que afirma que: “Não são indivíduos que têm experiência, mas sim sujeitos que são constituídos pela experiência” (Scott, 1998, p. 304). Deste modo, interessa nos diálogos das entrevistas que constroem as narrativas a constituição da experiência de jovens adolescentes atletas de voleibol gays e bissexuais no espaço do esporte.

As narrativas foram interpretadas por uma proposta metodológica de análise pela abordagem interseccional desenvolvida pela teórica feminista canadense Sirma Bilge. A autora no artigo *Smuggling Intersectionality into the Study of Masculinity: Some Methodological Challenges* propõe a interpretação das categorias gênero, orientação sexual, raça, classe, etnia, religião, idade, deficiência, entre outras nos relatos narrativos de maneira individual ou de maneira interseccionada através de determinados procedimentos. Na primeira fase, nomeada como *abordagem indutiva baseada em dados*, busca-se capturar as categorias que emergem nos dados pela leitura das narrativas transcritas e pela escuta dos áudios. Na segunda fase, Bilge (2009, p. 7, tradução livre)[50] apresenta um *modelo genérico de interseccionalidade* em que se aplica questões ao relato narrativo e que exemplifico pela categoria gênero: “Como o gênero informa o relato/descrição individual?” e “Como o gênero interage/intercepta com outras categorias sociais neste relato/descrição individual? Ou que dimensões da experiência estão interagindo com o gênero?”. Para cada

categoria – gênero, orientação sexual, raça, classe, etc. – se aplica questões, tais como as exemplificadas, que visam analisar como as categorias se integram nas narrativas. Na sequência discuto a operacionalização de uma entrevista narrativa dialógica interpretada pela abordagem interseccional.

Narrando performances, interseccionando as diferenças

O relato narrativo que apresento é de um jovem adolescente atleta de 19 anos, branco, jogador da categoria juvenil em um clube situado na zona sul do Rio de Janeiro. *Boskolipe*,[51] como será chamado aqui, narra a constituição de suas experiências – atravessadas por marcadores sociais de diferença – como atleta de voleibol da categoria de base de seu clube. As identificações orientação sexual e idade (juventude) foram definidas de forma apriorística para a pesquisa e na narrativa outras categorias emergem integradas a estas duas.

Segue abaixo o trecho:

> Leandro: Você me falou antes sobre as dificuldades que tem em continuar jogando vôlei. Pode me falar delas?
>
> Boskolipe: *Sim, são algumas. Não sei se você percebeu, mas eu acabei nascendo com um problema congênito de má formação da mão... aqui na mão direita. Mas eu tenho todos os movimentos dela e dos dedos apesar desse problema.*
>
> Leandro: Eu não percebi. Realmente estou vendo agora. Você já teve algum problema com os técnicos por isso, alguém não te aceitar?
>
> Boskolipe: *Não, mas no início me desencorajaram muito. O pessoal até falava "pra jogar pela escola tudo bem, mas pra ser federado em clube impossível", o que não aconteceu. O técnico do infantil, quando eu passei na peneira falou: "nossa, você com essa mão assim joga tanto, parabéns". Então tipo, eu acho que a minha mão nunca foi prejudicial, embora hoje no juvenil eu seja reserva. No infantil e infanto eu era titular... mas sei lá. Porque também você imagina... ser gay, pobre e deficiente... e além de ser gay dar pinta* (risos). *Difícil, né?*
>
> Leandro: Difícil?

> Boskolipe: *É.. sim. Aqui mesmo, quando eu troco de categoria, o técnico novo sempre observa muito a minha mão, mas depois vê que não tem problema. Em três categorias que eu subi sempre foi assim. Agora sobre falta de grana... eu já tive muita dificuldade de vir pra cá treinar três vezes na semana, vir pros jogos no fim de semana, viajar.. tem vezes que minha mãe não tem dinheiro pra me dar e eu já faltei em treinos importantes, em jogos.. vou levando, né... o técnico do juvenil cobra. Sobre ser gay eu tento ficar na minha, mas o técnico também já sabe, porque me vê sempre andando com os outros meninos que são gays também.. mas eu tento ficar mais na minha mesmo.*
>
> Leandro: Ficar na sua é não dar pinta? Isso que você quer dizer?
>
> Boskolipe: *Isso* (risos). *Os técnicos geralmente falam pra gente não dar pinta, ficar assim durinho e não demonstrar que é.* (Relato do atleta)

Na abordagem *indutiva baseada em dados*, com base na primeira fase proposta por Bilge (2009), emergem pela narrativa as identificações deficiência e classe social. A orientação sexual é reafirmada por *Boskolipe* em articulação clara com a performance de gênero, o que faz com que quatro categorias se façam presentes na narrativa, além da categoria idade que foi predefinida e também será analisada. Aplicando as questões propostas pela teórica feminista, como segunda fase do método de interpretação, analiso se as identificações se interseccionam.

Durante realização da entrevista fui surpreendido por *Boskolipe* com relato sobre o problema congênito na sua mão. Ao vê-lo treinar e jogar, no contexto da pesquisa, não tive a percepção visual sobre a má formação de sua mão direita e também não fica evidente qualquer percepção de inferioridade frente aos outros jogadores. Como ele mesmo narra, há no primeiro momento desconfiança dos técnicos com relação à deficiência, que pode ser justificada pelo medo do rendimento inferior do atleta. *Boskolipe* também vai aproximar esse fato à questão de ser reserva na equipe, mas pela narrativa se percebe que também pode ser respondida pelas ausências nos treinos e jogos, relatada pelas questões financeiras. Deste modo, as

categorias deficiência e classe social não se integram e consequentemente não estão interseccionadas.

Não deixo de reconhecer que a categoria deficiência se mostra como um marcador de diferença importante na constituição da experiência do jovem adolescente atleta no contexto do voleibol, mas a mesma emerge pela narrativa de modo não integrado aos outros marcadores sociais. Já a classe social pode ser articulada à categoria idade, pelo entendimento de que o jovem adolescente atleta é um sujeito que depende financeiramente da família para dar prosseguimento à carreira de atleta e conforme a situação socioeconômica em que se situa, esta se mostra uma barreira a ser transposta. As categorias classe social e juventude se afetam e se interseccionam nesta interpretação.

Tal articulação entre as categorias pode ser problematizada pela noção de moratória social, de acordo com Andrade & Meyer (2014, p. 91), que afirmam que existe um prolongamento da fase da juventude, que entre variados fatores, pode ser explicitado por "transformações no mundo do trabalho que retardam o ingresso do/a jovem no mercado de trabalho e exigem dele/a cada vez mais qualificação e/ou escolarização; consequentemente, maior tempo de permanência na casa da família [...]". Entretanto, as autoras reconhecem que a moratória social na fase da juventude é diferenciada conforme as classes sociais e que as classes populares também usufruem de certo período de moratória, ainda que seja vivida de outros modos. Assim, o jovem adolescente atleta *Boskolipe* narra como a dependência financeira de sua mãe interfere no seu desenvolvimento como jogador de voleibol no clube. Deste modo, aposto na constatação de que a perda da titularidade na passagem do time infantojuvenil para o juvenil tenha sido influenciada pela ausência nos treinos e jogos, respondida pela condição socioeconômica de *Boskolipe*.

De forma mais direta no relato narrativo, a cobrança por uma performance de masculinidade normativa no contexto do voleibol, ao enunciar na narrativa que não pode “dar pinta” durante os treinos e jogos, é articulada à orientação sexual e também se faz importante neste quadro de análise, o que mostra, inegavelmente, que as duas categorias se afetam e se reforçam, ou seja, estão interseccionadas. O treinador da equipe do jovem adolescente atleta cobra uma performance de gênero que esteja condizente com os preceitos masculinizantes exigidos nos espaços esportivos das equipes compostas por homens, buscando assim a regulação de uma masculinidade normalizadora (Brito; Leite, 2017) entre os jogadores de voleibol. A performance de masculinidade normativa, assim exigida pelo treinador, é uma categoria que busca invisibilizar a orientação sexual naquele contexto específico. Neste sentido, concordando com Butler (2015a, p. 21): “Resulta que se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida”.

Bilge (2009) afirma que a interseccionalidade se constitui como uma perspectiva que não necessariamente se coloca como definida previamente e que pela sua mobilização contingente podem emergir eixos que apontem para novas interpretações nos registros de pesquisa. Ao narrar a autoidentificação “gay, pobre e deficiente”, o jovem adolescente *Boskolipe* enunciou como a complexidade das categorias de diferença marcam e constituem suas experiências como atleta de voleibol.

Algumas considerações

A produtividade da abordagem interseccional como escopo teórico metodológico para pesquisas com base nas teorias contemporâneas de gênero se mostra potente para mobilizar reflexões que permitem visualizar de maneira mais clara as desigualdades e opressões em diferentes instâncias

sociais, entre elas o campo do esporte. A teorização da interseccionalidade em interlocução com a noção de performatividade de gênero permite desmontar os essencialismos postos nas identificações dos sujeitos e que impedem um olhar analítico mais minucioso.

Neste sentido, a perspectiva interseccional viabiliza interpretação dos relatos da vida cotidiana como forma de favorecer a explicitação das intersecções de subordinações que se integram e se afetam nos relatos dos sujeitos focalizados nas pesquisas (Bilge, 2009), conforme busquei apresentar no diálogo que construiu a narrativa do jovem adolescente atleta de voleibol.

Um olhar mais amplo e complexo para a leitura de processos de exclusões presentes em nossa sociedade é possibilitado pela teorização da interseccionalidade, que situada nos debates mais sofisticados da teoria feminista contemporânea possibilitou a articulação de múltiplas diferenças sociais que se materializam em desigualdades no mundo contemporâneo generificado.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-39.

ANDRADE, Sandra Santos; MEYER, Dagmar Elisabeth. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 85-99, 2014.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico:** dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BILGE, Sirma. Smuggling intersectionality into the study of masculinity: some methodological challenges. In: FEMINIST RESEARCH

METHODS: AN INTERNATIONAL CONFERENCE, 2009, Stockholm. **Anais**. Stockholm, 2009, v. 1, p. 1-20.

BRITO, Leandro Teofilo de. Desconstruindo a masculinidade hegemônica no meio esportivo? Uma análise sobre o voleibol brasileiro. In: V SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, 2015, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza, 2015, v. 1, p. 713-723.

BRITO, Leandro Teofilo de; LEITE, Miriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 481-500, 2017.

BRITO, Leandro Teofilo de; PONTES, Vanessa Silva. "Tifanny abreu is still one of the guys" – uma discussão sobre transgeneridade no espaço do voleibol. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais**. Vitória, 2015, v. 1, p. 1-16.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 19-42.

_____. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

_____. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.

_____. Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. In: XV SIMPOSIO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE FILÓSOFAS, Madrid, 2014. **Anais**. Madrid, 2014, v. 1, p. 1-18.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 73-97, 2017.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015.

LEITE, Miriam Soares. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar do jovem mais jovem. In: LEITE, Miriam Soares; GABRIEL, Carmem Teresa (org.). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação**. Rio de Janeiro: DP et alli, 2015, p. 321-350.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **TEXTURA-ULBRA**, Canoas, v. 13, n. 23, p. 18-30, 2014.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 16, p. 297-325, 1998.

44. Disponível em: <https://bit.ly/2TCFZDm>. Acesso em: 17 dez. 2018.

45. Página da Liga gay de vôlei amazonense. Disponível em: <https://bit.ly/2SMUtwb>. Acesso em: 17 dez. 2018.

46. Página do Grand Prix LGBT. Disponível em: <https://bit.ly/2EDfzrQ>. Acesso em: 17 dez. 2018.

47. Cabe destacar também nesta discussão que mais recentemente atletas transexuais também vem conquistando espaço no voleibol, como a jogadora brasileira Tifanny Abreu (Brito; Pontes, 2015).

48. "Así que vamos a asumir, pues, que la performatividad describe tanto los procesos de ser representados como las condiciones y posibilidades para actuar, y que no podemos entender esta operación sin ninguna de ambas dimensiones".

49. A opção pelo termo *jovem adolescente* enfatiza a instabilidade de ser referir a tal grupo, confirmada pela pesquisa acadêmica, pela legislação ou mesmo pelo senso comum (Leite, 2015). Comumente, o termo adolescente é mais utilizado nas pesquisas do campo da psicologia e jovem no campo da sociologia (Abramo, 2005).

50. "How gender informs this individual account?". "How gender interacts/intersects with other social categories in this individual account? Or wich dimensions of the experience are interacting with gender?".

51. Conforme questões éticas de pesquisas, o nome designado ao jovem adolescente atleta é fictício e o mesmo assinou um termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa. O projeto foi apreciado pelo Comitê de ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelo número de parecer: 1.774.702.

11. CONTROLE DEMOCRÁTICO DA POLÍTICA ESPORTIVA BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE O CONSELHO NACIONAL DO ESPORTE

Silvana Martins de Araujo

O texto é resultado de uma tese em que se investigou o papel do Conselho Nacional do Esporte na definição dos rumos da política esportiva brasileira durante os Governos Lula-Dilma e a contribuição das suas deliberações para o fortalecimento dessa política, na perspectiva de universalização do direito ao esporte no Brasil.

No cenário de uma das maiores crises políticas já vista na história do Brasil, que desembocou num golpe jurídico-midiático-parlamentar, ameaçando gravemente sua jovem democracia, escrever sobre Conselhos Nacionais e participação popular situa esta investigação na ordem do dia, considerando que, nos últimos vinte anos, os mecanismos de participação social tornaram-se assunto relevante nos debates sobre democracia participativa, especialmente frente ao descrédito na democracia representativa no país.

Se na década de 1990 os conselhos de políticas surgiram como inovações institucionalizadas pela Constituição Federal de 1988, os anos 2000 apontaram para a consolidação dessas experiências participativas, as quais nenhum governo pode ignorar no processo de implementação das políticas, considerando sua institucionalidade real. O desafio atual é impedir um retrocesso e fortalecer estes espaços de participação.

Foi nessa perspectiva que se situou o interesse pela temática dos espaços públicos participativos e de controle democrático, particularmente no que tange às relações que se estabelecem entre o Estado, a sociedade civil e o setor esportivo.

Ressalta-se a importância dos estudos sobre os conselhos gestores de políticas públicas, ou seja, os espaços institucionalizados, considerando que eles podem se constituir lugares privilegiados de elaboração e decisão de políticas, de consolidação do princípio da transparência e do controle democrático, além de garantir a participação da sociedade civil nos processos decisórios.

Assim sendo, o objeto de estudo da tese foi o controle democrático da política esportiva brasileira durante os dois mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e o primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff (2003-2014), tendo como unidade empírica de análise o Conselho Nacional do Esporte.

Portanto, é importante situar a investigação no conjunto de pesquisas sobre conselhos gestores de políticas públicas.

Almeida e Tatagiba (2012) mencionam que em levantamento realizado nas bases da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) identificaram 340 teses e dissertações produzidas entre 2005 e 2009 abordando a temática dos conselhos. “O levantamento indica, por exemplo, o espraiamento do interesse pelos conselhos em áreas de políticas públicas sem tradição participativa e mostra como essa temática tem se tornado objeto de atenção de estudos no campo da engenharia, direito, bioética, etc.” (Almeida; Tatagiba, 2012, p. 71).

No entanto, na área de Educação Física, que não tem tradição participativa, esse interesse ainda não se fazia presente, porque não havia nenhuma dissertação ou tese no país tratando do Conselho Nacional do Esporte. Localizou-se apenas uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília, realizada por De Lorenzo (2008), que abordou o tema a partir da análise das estruturas institucionais e dos modos de ação e interação dos atores envolvidos, usando como referência a teoria da estruturação de Giddens.

Isso representava uma lacuna nos estudos de políticas públicas de esporte e lazer, mesmo considerando que o assunto ainda é relativamente novo nesta área, uma vez que somente em meados dos anos 1980 as discussões de políticas públicas de esporte e lazer ganharam relevância neste meio acadêmico.

Então, considerando a ausência de investigação sobre essa temática, justificou-se a continuidade de pesquisas para ampliar o campo de investigação sobre esses novos espaços públicos, tendo em vista que o entendimento de seus processos de institucionalização e a prática política de seus membros são fundamentais para se conhecer a efetividade dos espaços públicos participativos no controle democrático das políticas públicas de esporte e lazer. Portanto, este estudo poderá trazer importante contribuição para a produção teórica sobre gestão democrática dessas políticas.

Além disso, com a pesquisa pretende-se contribuir com o debate sobre o horizonte da democracia participativa, com possibilidade de apontar desenhos institucionais que fortaleçam a presença da sociedade civil no controle das políticas públicas, como também reforçar a necessidade de ultrapassar os limites da participação popular pela via institucional.

Foi, pois, com essa intenção que se buscou responder as seguintes questões de partida: Qual o papel do Conselho Nacional do Esporte (CNE) na definição dos rumos da política esportiva dos Governos Lula-Dilma, na perspectiva da universalização do direito ao esporte? As deliberações do CNE impactaram as políticas na direção dessa universalização? Qual o perfil de entidades e representantes da sociedade civil que compõem o CNE e qual o seu real poder de decisão na elaboração e no controle democrático da política esportiva nos Governos Lula-Dilma?

Para tanto, o estudo teve como objetivo geral: analisar se o CNE nos Governos Lula e Dilma (2003-2014) constituiu-se como espaço de participação e controle democrático e qual a sua contribuição para a Política

Nacional do Esporte e para a universalização do direito ao esporte no Brasil.

Em consonância com esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: conhecer o processo histórico de criação do Conselho Nacional do Esporte nos aspectos legais e políticos quanto à sua natureza, à composição e aos mandatos dos conselheiros, às atribuições, à organização e ao funcionamento; analisar a contribuição das deliberações do CNE para a universalização do direito ao esporte, expressas nas atas e resoluções desse Conselho, bem como na opinião dos seus integrantes; identificar a representação da sociedade civil no CNE e o grau da sua participação na elaboração e no controle democrático da política esportiva brasileira.

A investigação foi de natureza quanti-qualitativa, definida como pesquisa de campo do tipo estudo de caso histórico-organizacional, combinada a uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

A pesquisa de campo consistiu em uma entrevista semiestruturada, realizada no período de abril de 2014 a abril de 2015, com dezesseis (16) membros do Conselho Nacional de Esporte: nove (9) representantes da sociedade civil e sete (7) do poder público, além da sua Secretária Executiva.

Para a análise documental, selecionaram-se as seguintes fontes: a Lei nº 10.672/2003 e o Decreto nº 7.984/2013 de criação do Conselho Nacional do Esporte, além do seu Regimento Interno, todas as 41 Resoluções aprovadas pelo CNE, as 42 Portarias emitidas pelo Ministério do Esporte relativas ao CNE, além das Atas de 25 reuniões ordinárias e de uma extraordinária ocorridas no período investigado. Os dados foram avaliados, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo.

As categorias de análise privilegiadas foram representação, institucionalização e democratização do CNE, tendo-se utilizado como

referências básicas: o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013) sobre o processo de institucionalização da participação nos conselhos nacionais; as variáveis institucionais elaboradas por Faria e Ribeiro (2011), e ainda os eixos e indicadores utilizados por Lima (2014) para estudar a representação política em conselhos nacionais.

Dessa forma, a tese foi estruturada em seis capítulos. No primeiro, abordam-se as relações entre Estado, sociedade e projetos políticos em disputa, tendo como referencial de base privilegiado a perspectiva gramsciana. O debate teórico acerca dos diferentes modelos de democracia foi realizado no segundo capítulo, para articular com o assunto do terceiro capítulo, que tratou da participação social no Brasil em diferentes contextos políticos.

Somente a partir desse panorama foi possível abordar sobre como se deu o percurso histórico do Conselho Nacional de Desporto, objeto do quarto capítulo.

O tema central da tese foi desenvolvido nos capítulos cinco e seis, nos quais se discute o ordenamento legal do Conselho Nacional do Esporte nos Governos Lula – Dilma e apresenta-se a análise dos dados encontrados nas entrevistas, Atas e Resoluções do Conselho Nacional do Esporte.

O ponto de partida para a compreensão do papel exercido por um conselho de política pública como um espaço institucionalizado no aparato estatal, fundado no princípio de participação social, foi a relação estabelecida entre Estado e sociedade civil.

Para tanto, fez-se um estudo teórico da configuração do Estado e da sociedade civil, reconhecendo suas diferentes interpretações e optando pela concepção originalmente marxiana de Estado, que identificou sua natureza classista, apesar das suas funções universalizantes.

Nesse sentido, Netto (2008) confirma essa assertiva dizendo que a chave dessa compreensão está no que Marx denominou “crítica da economia política e não na economia política”. Este autor ressalta a descoberta genial feita por Marx e Engels em 1847/1848, qual seja a natureza de classe do Estado Moderno. “Descobriu que o Estado tem funções universalizantes, mas o núcleo de sua natureza é classista. O Estado tem uma natureza de classe.” (Netto, 2008, p. 22). Coutinho (1994, p. 19) também confirma essa tese de Marx, citando que “[...] o Estado, assim, é um Estado de classe: não é a encarnação da Razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular”.

A esse entendimento foi acrescido o aporte teórico de Gramsci (2001, 2014) para a compreensão do Estado na sua dimensão ampliada, associando sociedade política e sociedade civil, que, sem deixar de reconhecer o caráter de classe e o momento repressivo do poder estatal, o compreende dotado de hegemonia e coerção simultaneamente.

A partir das categorias de estrutura/superestrutura, hegemonia/revolução e Oriente/Ocidente, é possível situar na obra de Gramsci o debate sobre o Estado, porém intrinsicamente relacionado à sociedade civil. Nas palavras do autor, “[...] significa que por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. (Gramsci, 2014, v. 3, p. 258).

Dessa forma, Gramsci, queixando-se da “[...] ausência de uma clara enunciação do conceito de Estado e da distinção neste entre sociedade civil e sociedade política, entre ditadura e hegemonia, etc.” (Gramsci, 2001, v. 1, p. 316), localiza no interior da superestrutura duas esferas essenciais: a sociedade política e a sociedade civil, atribuindo à primeira, que identifica como Estado, a função de dominação/coerção e à segunda, a função de hegemonia/consenso.

> Como ‘sociedade política’, designa o conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da coerção; trata-se do que ele chama de Estado em sentido estrito ou Estado-coerção, formado pelas burocracias ligadas às forças armadas e à aplicação das leis, ou seja, em última instância, por aquilo que habitualmente chamamos de governo. (Coutinho, 2011, p. 25)

Portanto, encontra-se na associação entre a sociedade política e a sociedade civil o conceito ampliado de Estado em Gramsci, considerado pelos seus estudiosos a sua real originalidade, dando à teoria de Marx e Engels um novo sentido.

Então, o pensador italiano, ao esclarecer o terreno da identificação de Estado e Governo, explicita:

> [...] identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (Gramsci, 2014, v. 3, p. 248)

Foi também considerada uma referência determinante para análise do objeto de estudo, a perspectiva de Poulantzas (2000) sobre a dimensão contraditória do Estado, que significa entendê-lo não como um bloco monolítico, mas, sim, como resultante das contradições da luta de classe, na qual os interesses antagônicos estão em permanente disputa.

Não resta dúvida para o autor de que o Estado constitui a unidade política das classes dominantes. No entanto, ao responder a pergunta acerca de como se estabelece a política do Estado em favor do bloco burguês no poder, chega à sua conclusão mais significativa:

> O Estado, no caso capitalista, não deve ser considerado como uma entidade intrínseca, mas, como, aliás, é o caso do ‘capital’, como uma relação, mas exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado. (Poulantzas, 2000, p. 130)

De fato, como mostrado, “[...] o Estado capitalista é obviamente um Estado burguês, que expressa os interesses das classes hegemônicas, mas o importante é que expressa a dominação dos interesses de classe contraditoriamente.” (Kowarick, 1985, p. 7). Isso é o mesmo que entender com Pereira (2009) o Estado como um processo histórico e relacional, uma vez que:

> Estudar o Estado é desnudar uma arena tensa e contraditória, na qual interesses e objetivos diversos se confrontam permanentemente. No contexto capitalista, fazem parte dessa arena tanto interesses de representantes do capital, com vista a reproduzir e ampliar a rentabilidade econômica privada, quanto dos trabalhadores, com vista a compartilhar da riqueza acumulada e influir no bloco de poder. (Pereira, 2009, p. 148)

A categoria sociedade civil adquiriu centralidade na tese na perspectiva de Marx (1987) e Gramsci, em face de interpretações distorcidas e equivocadas que contribuem para a despolitização do seu conceito, principalmente quando é tratada sob o ponto de vista neoliberal que a reduz a Organizações Não Governamentais ou meramente ao mercado.

> A sociedade civil passou a representar o ‘terreno da virtuosidade’, de novas liberdades, da ‘restauração das solidariedades, de autoajuda e ajuda mútua, da conciliação entre as classes [...]. Sob essa perspectiva, ocorreu uma incisiva revalorização da sociedade civil, acompanhada de um forte discurso participacionista, com destaque para o protagonismo dos chamados ‘novos atores’, como o voluntariado, os grupos filantrópicos, as cooperativas e as organizações não governamentais (ONGs), essenciais para a manutenção da hegemonia burguesa. (Simionatto, 2012, p. 36)

Apontou-se, então, a necessidade de superar a visão de homogeneidade sobre a sociedade civil ou aquela que a caracteriza como parte de uma zona neutra e concebê-la como expressão das suas contradições, ou como disse Coutinho (2008), como uma importante arena da luta de classe em busca de hegemonia.

A partir do panorama da relação entre Estado e sociedade civil, foram abordados aspectos fundantes da formação sociopolítica do Estado

brasileiro, particularmente como se estabeleceu a relação entre o público e o privado, e ainda considerações sobre a cultura e as diferentes práticas políticas no Brasil. Destacaram-se os traços mais marcantes das manifestações do autoritarismo político na sociedade brasileira, apontados por Chauí (2013).

O clientelismo constituiu-se marca singular na história política brasileira, pautado na ideologia do favor, que, mesmo com novas configurações, se mantém atual no processo político nacional, como configurado no processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff.

> [...] o clientelismo político sempre foi e é, antes de tudo, preferencialmente uma relação de troca de favores políticos por benefícios econômicos, não importa em que escala. Portanto, é essencialmente uma relação entre os poderosos e os ricos e não principalmente uma relação entre ricos e pobres. (Martins, 1994, p. 29)

Carvalho (1997) igualmente contribui para a compreensão do conceito, quando sustenta que o clientelismo perpassa toda a história política do nosso país e esclarece como o conceito é usado na literatura internacional:

> [...] de modo geral, indica um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto. (Carvalho, 1997, p. 2)

Usou-se a caracterização do modelo de Estado burguês brasileiro apontado por Coutinho (2000), quando distinguiu a marca da hegemonia de uma fração da classe dominante sobre as outras frações, o que designou de dominação sem hegemonia, principalmente nos momentos de ditadura explícita no nosso país, o que parece reeditado na conjuntura em que se encontrava o Brasil em 2016.

Esta análise remeteu ao debate conceitual de democracia e seus diferentes modelos, resgatando-se a acepção clássica de democracia na Grécia Antiga, sinônimo de soberania popular, para ressaltar dentre tantas classificações, a diferença entre democracia participativa e democracia

representativa. Optou-se pela referência aos principais autores da democracia participativa: Macpherson (1978), Pateman (1992) e Poulantzas (2000), que direta ou indiretamente beberam na fonte de Rousseau, responsável pelo fornecimento das bases da democracia participativa.

As duas alusões mais expressivas a respeito dessa temática foram: o entendimento da democratização como um processo e a importância da combinação dos elementos da democracia representativa e democracia participativa, rememorando as diferenças e complementariedades da democracia-método ou instrumento e democracia como substância, como condição social.

Observou-se que o debate da democracia como substância se identifica com a democracia participativa, na qual o princípio da soberania popular deve adquirir centralidade, pois,

> se a emancipação política (ou democracia formal-institucional) é compatível com a ordem burguesa, a emancipação humana (ou democracia substantiva) supõe sua superação. Por outro lado, a construção da emancipação humana/democracia substantiva também pressupõe a confirmação da emancipação política/democracia-formal. Por conseguinte, não há oposição entre emancipação política/ democracia formal e emancipação humana/ democracia substantiva, embora não exista identidade entre ambas. (Duriguetto, 2011, p. 297)

Isso leva a compreender-se que as duas formas de expressão da democracia não são excludentes, mas complementares. Não se deve prescindir de uma e restringir-se à defesa da outra. Mesmo com todas as críticas à democracia formal-institucional ou método, é necessária sua existência, sua consolidação, para que se conquiste plenamente a democracia condição-social.

A adoção desse entendimento pautou a análise do processo de participação social no Brasil, principalmente a partir do período que marca a luta pelo fim do regime autoritário instalado pela ditadura de 1964, que culminou com a Constituição Federal de 1988,[52] passando pela influência

do neoliberalismo, marcante na década de 1990, até chegar aos anos 2000, que foram caracterizados como período de ampliação do estado democrático de direito.

Nessa perspectiva, a temática dos conselhos foi central nesse processo, fortalecida pela ascensão de partidos do campo democrático-popular nas gestões municipais e estaduais, sendo determinante para a ampliação de experiências participativas na gestão das cidades. Em 2013 funcionavam 62.611 conselhos municipais e na esfera federal existiam 35 conselhos nacionais. (Brasil, 2014).

E são nos novos espaços de participação social (conselhos, orçamentos participativos, conferências), que se encontrou a noção de controle democrático, significando a participação ativa do cidadão na fiscalização e no monitoramento da gestão pública.

Os anos 2000 inauguraram um novo período, tendo em vista a expansão significativa de arranjos participativos e a diretriz do campo democrático-popular de instituir a participação como método de governo.

Se o Governo Lula impulsionou, mesmo com limites, a expansão quantitativa dos mecanismos de participação social, não se encontrou no Governo Dilma a mesma determinação em consolidar esses espaços. Além disso, reduziu a quantidade de conferências nacionais realizadas em diferentes áreas em relação ao governo anterior, o que contribuiu para o afastamento do seu governo dos movimentos sociais.

Todavia, com toda a limitação do Governo Dilma em relação ao fortalecimento da participação da sociedade civil na gestão pública, foi possível comprovar que as tímidas tentativas de avançar, como, por exemplo, a edição do Decreto nº 8.243/2014, da Política Nacional de Participação Social, causou reações extremas do parlamento brasileiro contra a iniciativa.

Na sequência, procedeu-se à trajetória histórico-institucional do Conselho de Esporte no contexto da política esportiva brasileira, em todas as suas diferentes denominações e configurações.

Assim, percorreu-se desde a sua criação na Ditadura Vargas, com a marca do Estado interventor de características conservadoras, passando pela luta pelo direito ao esporte na Constituição Federal até o Governo FHC, com sua lógica de mercantilização e privatização também marcante no mundo esportivo. Foi no final desse governo que se definiu a atual denominação de Conselho Nacional do Esporte (CNE).

O estudo sobre o CNE na era Lula-Dilma foi antecedido pela análise panorâmica da política esportiva desses governos, no que concerne ao financiamento, à legislação esportiva, aos programas sociais e à diretriz de participação popular nos espaços institucionalizados.

Constatou-se, pela revisão de literatura, que os Governos Lula-Dilma não implementaram uma política esportiva voltada para a garantia e/ou universalização do direito ao esporte no Brasil, ao optar por investimento público prioritariamente voltado para o esporte de alto rendimento, expresso na realização de megaeventos esportivos, fortalecendo a concepção da política do esporte como produto da economia brasileira na perspectiva da mercadorização, em detrimento da sua dimensão educacional e da realização de programas sociais que ampliassem esse direito. Isso contrariou, inclusive, a prioridade dada pela Constituição Federal ao esporte educacional.

Com relação à meta dos governos petistas de transformar a participação social num método de governo, no setor esportivo não foi alcançada, visto ter-se observado que foram realizadas apenas três Conferências Nacionais do Esporte no período de doze anos. Além disso, a maioria das suas deliberações não foi considerada pelo Poder Executivo, principalmente no que diz respeito à criação e consolidação do Sistema Nacional de Esporte e

Lazer, mas pelo fato de as conferências não se configurarem como instância máxima de deliberação da política esportiva, tendo sido deslocado o espaço de decisão para o topo do Estado “em parceria” com as grandes corporações do esporte nacional e internacional.

As decisões tomadas pela sociedade civil nas I e II Conferências de Esporte indicaram propostas que poderiam avançar significativamente na perspectiva de controle democrático da política esportiva. Entretanto, ao não implementá-las, o Ministério do Esporte perdeu a oportunidade de contribuir para o processo de monitoramento e fiscalização da aplicação de recursos públicos, inclusive tentando prevenir ou minimizar os escândalos de corrupção presentes no seu meio e assim fortalecer a democracia participativa em nosso país.

O Conselho Nacional do Esporte, no período 2003-2014, teve seu ordenamento legal determinado pela Lei nº 10.672/2003, que reformulou a Lei Pelé (Lei nº 9.615/1998), bem como pelas Portarias do Ministério do Esporte nº 92 e nº 98, de 2003. Este conjunto definiu-lhe natureza, mandato, composição e competências.

Após análise detalhada, identificou-se que, ao invés de avançar para democratizar o CNE, os titulares da pasta pouco contribuíram para alterar o histórico caráter conservador e antidemocrático desse órgão.

A materialidade do Conselho Nacional do Esporte foi avaliada considerando os aspectos da sua representação, institucionalização e democratização, explicitadas nas dimensões do desenho institucional, da efetividade deliberativa e da representação política.

Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, considerando as seguintes categorias: concepção da política; qualidade da representação; poder de decisão; vontade política do governo e controle democrático.

As análises demonstraram que na sua composição o poder público tem hegemonia; seus representantes eram majoritariamente homens e apresentavam um perfil de elevada escolaridade, com formação profissional predominante em Educação Física e Administração, mas a maioria atuava como empresário e gestor público, sem nenhuma participação em movimentos sociais ou sindicais e com baixa adesão à filiação partidária.

Inferiu-se também, em relação ao mandato dos integrantes do CNE, que, apesar de a Lei permitir no máximo quatro anos de exercício, alguns conselheiros mantiveram-se no CNE em sistema de rodízio e por períodos acima do previsto na legislação, contudo, com mudança no tipo de representação.

Com relação à representação da sociedade civil, constatou-se que foi um conselho diverso, moderadamente plural, mas não paritário e, muito menos, com maioria da sociedade civil.

Quanto ao seu processo de institucionalização, verificou-se que se localizava abaixo da média no índice de institucionalização dos conselhos nacionais, possuindo pequena distribuição interna de poder no aspecto relativo ao processo decisório.

Além disso, não cumpriu, no período investigado, nem a metade das suas atribuições definidas legalmente e no que concerne aos temas deliberados nas suas reuniões, obteve-se um resultado limitado, voltado prioritariamente para a dimensão de alto rendimento do esporte, apresentando um impacto mínimo na formulação da política esportiva brasileira.

Assim, concluiu-se, por meio da análise do conjunto das deliberações expressas nas Resoluções, do conteúdo das Atas das reuniões, e nos depoimentos de seus representantes, que este Conselho teve um caráter legitimador das políticas de interesse do Poder Executivo, numa concepção da política esportiva associada ao mercado, que não apontou para a

universalização do esporte como um direito social, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Referências

ALMEIDA, Carla; TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores sob o crivo da política: balanços e perspectivas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 109, p. 68-92, jan./mar. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 2016a. Disponível em: <http://bit.ly/2M0ZYIf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Lei nº 10.672, de 15 de janeiro de 2003. Altera dispositivos da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 2003.

_____. Decreto nº 7.984, de 8 de abril de 2013. Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2013.

_____. Ministério do Esporte. **Portaria nº 92**, de 17 de julho de 2003. Aprova o Regimento Interno do Ministério do Esporte. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério do Esporte. **Portaria nº 98**, de 29 de julho de 2003. Brasília, DF, 2003.

_____. **Participação social no Brasil**: entre conquistas e desafios. Brasília, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2TxWn8d>. Acesso em: 06 mar. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. In: ROCHA, André (org.). **Marilena Chauí**: manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013, p. 147-237.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Cultura e sociedade no Brasil:** ensaios sobre ideias e formas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Contra a corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia: apontamentos do debate liberal e marxista. **Revista Emancipação,** Ponta Grossa, v. 2, n. 11, p. 289-300, 2011.

FARIA, Cláudia Feres; RIBEIRO, Uriella Coelho. Desenho Institucional: variáveis relevantes e seus efeitos sobre o processo participativo. In: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Efetividade das instituições participativas no Brasil**: estratégias de avaliação. Brasília: Ipea, 2011. V.7, Cap. 8. p. 125-135. (Diálogos para o desenvolvimento).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, v. 3.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Conselhos nacionais:** perfil e atuação dos conselheiros: relatório de pesquisa. Brasília, DF, 2013.

KOWARICK, Lucio. Processo de desenvolvimento do Estado na América Latina e políticas sociais. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 17, p. 5-14, abr. 1985.

LIMA, Paula Pompeu Fiuza et al. Conselhos nacionais: elementos constitutivos para sua institucionalização. **Texto para discussão**, Brasília, DF, n. 1951, abr. 2014, p. 32.

MACPHERSON, Crawford. **A democracia liberal:** origens e evolução. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso:** ensaios de Sociologia da História lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

NETTO, José Paulo. Estado, política e emancipação humana. In: HÚNGARO, Edson Marcelo; DAMASCENO, Luciana Galvão; GARCIA, Carla Cristina (orgs.). **Estado, política e emancipação humana:** lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André: Alpharrabio, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. **Política social:** temas & questões. São Paulo: Cortez, 2009a.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SIMIONATTO, Ivete. Razões para continuar utilizando a categoria sociedade civil. In: NEVES, Ângela Vieira; CASTRO, Alba Tereza Barroso de (org.). **Democracia, sociedade civil e serviço social:** uma perspectiva crítica. Brasília: Ed. UnB, 2012, p. 33-58.

Nota

52. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos **ou diretamente**, nos termos desta Constituição. (art. 1º, parágrafo único da Constituição Federal do Brasil, 1988) (grifo nosso).

12. CARACTERIZAÇÃO DO EQUILÍBRIO NA POSIÇÃO INVERTIDA DE ATLETAS BRASILEIROS DE SALTOS ORNAMENTAIS

Ana Laura S. Martins
Guilherme H. R. Lopes
Ana Cristina de David

Introdução

A posição invertida (ou parada de mãos) é uma postura muito utilizada por diversos esportes e práticas corporais que exigem acrobacias e maior domínio corporal. É importante compreender que, apesar das similaridades existentes entre a postura em pé e na posição invertida, os mecanismos de controle articular na parada de mãos, que compreendem punho, ombro e quadril são diferentes da posição em pé, que prioritariamente utilizam tornozelo e quadril (Gautier et al., 2009), conferindo maior complexidade àquela tarefa. Slobounov e Newell (1996) demonstraram essa complexidade a partir da análise cinemática da tarefa, na qual verificaram os graus de liberdade e movimentos compensatórios realizados na posição invertida.

De acordo com Kerwin e Trewartha (2000) a posição invertida é mais instável em relação à estática de pé devido a fatores como falta de prática, base de apoio menor e pouca habilidade de se produzir torque com o punho em comparação ao tornozelo, que na posição ereta está sempre se adaptando aos ajustes posturais. Blenkinsop et al. (2016) também afirma que essa instabilidade possui relação com menor força nas articulações de base e um centro de massa mais elevado em razão da altura do indivíduo estar aumentada pelo comprimento dos braços em extensão e apoiados no solo.

Gautier et al. (2009) afirma que a experiência em atividades gímnicas gera modificações no comportamento da coordenação postural e ainda constatou que atletas de ginástica de maior expertise apresentaram maior sucesso na realização da tarefa de controle postural na posição invertida. A repetição constante dessa tarefa proporciona as experiências motoras que desencadeiam o aumento do ajuste postural nessa posição, possibilitando a execução com máxima perfeição (Mochizuk; Amadio, 2003).

Dentre as modalidades que se utilizam da posição invertida, os saltos ornamentais têm grande destaque, pois seus atletas utilizam essa posição não apenas na saída da plataforma em alguns saltos, mas principalmente na entrada de todos os saltos. Quando essa posição é utilizada na saída da plataforma, o atleta deve permanecer em completo equilíbrio vertical demonstrando estabilidade e controle para não sofrer perda de pontos. No entanto, na fase de entrada na água, a posição invertida é ainda mais utilizada, pois em todos os saltos o atleta finaliza entrando com as mãos na água e neste momento deve estar com os braços completamente estendidos acima da cabeça mantendo o alinhamento corporal e as mãos unidas (CBDA, 2017).

Considerando o momento de entrada na água, a posição invertida deve ser assumida após uma sequência de giros e piruetas, em que o atleta vem ganhando velocidade e, por esse motivo, exige-se uma maior demanda do ajuste postural e da manutenção do equilíbrio para uma entrada completamente vertical. Além da dificuldade da velocidade aumentada e dos diversos movimentos, o atleta deve assumir a posição invertida no ar, ou seja, sem o contato das mãos no solo, como ocorre na parada de mãos das atividades gímnicas. Por esse motivo, a prática e os exercícios preparatórios para execução da posição invertida são realizados desde as fases iniciais de aprendizagem e treino da modalidade, e de forma exaustiva para todas as categorias e idades.

A iniciação esportiva dos saltos ornamentais acontece logo nos primeiros anos da infância e as crianças podem começar a praticar a modalidade a partir dos 6 anos de idade, mas somente competir a partir dos 9 anos. Dessa maneira, os atletas são divididos em categorias D (9 a 11 anos), C (12 e 13 anos), B (14 e 15 anos), A (16 a 18 anos) e Adulto (acima de 18 anos). O treinamento dos saltos ornamentais acontece em sua maior parte fora do ambiente aquático, com exercícios de fortalecimento muscular, flexibilidade, agilidade e coordenação motora. Desde cedo os iniciantes praticam os elementos de quadrupedia e parada de mãos, visando favorecer o momento de entrada na água na posição invertida.

As provas de saltos ornamentais dividem-se em provas de plataforma e de trampolim, sendo que somente na categoria A que os atletas especializam-se, devendo competir em ambas as provas até completarem 16 anos. Inicialmente as competições são realizadas em níveis regionais, ou seja, os atletas competem somente contra atletas da sua cidade ou estado e de acordo com a melhora técnica apresentada eles podem competir em nível nacional, internacional ou tornarem-se atletas olímpicos, ao serem convocados para representar o Brasil em Jogos Olímpicos.

Apesar da importância de um excelente controle postural na posição invertida nos saltos ornamentais, ainda são poucos estudos que tem avaliado o equilíbrio desses atletas. O objetivo desse trabalho consiste em avaliar o equilíbrio estático na posição invertida em atletas de saltos ornamentais e verificar o comportamento dos parâmetros espaço-temporais do equilíbrio, buscando compreender possíveis relações dessa tarefa com a execução da posição de entrada do salto.

Métodos

O estudo foi realizado na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília com os atletas de saltos ornamentais participantes

da seletiva para a seleção brasileira da modalidade no início de janeiro/2017 a partir da solicitação dos treinadores e coordenadores da modalidade. Os atletas de saltos ornamentais participaram de uma bateria de avaliações durante dois dias, com a finalidade de realizar um levantamento das principais capacidades físicas dos saltadores. A avaliação de equilíbrio na posição invertida foi selecionada com objetivo de verificar o controle postural na posição de finalização dos saltos. Os testes tiveram autorização e consentimento dos treinadores, pais e/ou responsáveis e dos próprios atletas e não ofereceram risco ou prejuízo aos atletas.

Foram avaliados 26 atletas de saltos ornamentais entre 12 e 25 anos e tempo de prática na modalidade superior a 3 anos quanto ao equilíbrio na posição invertida utilizando-se a plataforma de força *AccuSway Plus* (*Advanced Mechanical Technologies, Inc*). A frequência de amostragem utilizada foi de 50 Hz e o tempo de aquisição para cada coleta foi de 5 segundos, nos quais o atleta deveria permanecer estático na posição invertida, sendo solicitado que mantivesse a base de apoio das mãos fechada.

Todos os atletas receberam a orientação da tarefa e tiveram a oportunidade de se familiarizar, executando 1 ou 2 vezes a tarefa proposta. No momento do teste cada atleta era auxiliado por duas pessoas a chegar na posição e, assim que tivesse seu equilíbrio estabilizado, era iniciada a aquisição. Os atletas tiveram 5 chances para realizar 3 tentativas válidas e, quando nas duas primeiras tentativas não fosse possível manter o equilíbrio com a base de apoio fechada (mãos próximas uma da outra), a partir da 3ª tentativa era permitido que ele executasse a tarefa com a base de apoio aberta (mãos afastadas – Figura 1).

Figura 1. Mãos afastadas

Fonte: Dados dos autores.

Para realizar a análise do equilíbrio na plataforma de força e caracterizar os atletas de saltos ornamentais, foram selecionados os parâmetros de velocidade média do centro de pressão (COPvel) e 95% da área de deslocamento do centro de pressão (Area95), considerados por Assessman, Caron e Crémieux (2003, p. 84) como variáveis satisfatórias para avaliar o equilíbrio de atletas de ginástica artística. De acordo com esses autores, a Area95 pode ser um indicador de desempenho (quanto menor a área,

melhor a performance) e o Copvel uma boa medida de controle postural pois refere-se às variações de força muscular durante a tarefa.

Foi solicitado a um dos treinadores que pontuasse a execução de entrada de cada atleta, sendo feita de forma adaptada ao código de pontuação da modalidade e as notas variavam de 0 a 5, sendo 0 a nota mínima e 5 a nota máxima, referente a uma postura de entrada excelente.

Para verificar a normalidade da amostra foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk, sendo constatado normalidade para a variável COPvel, e não normalidade a variável Area95. Foram utilizados os testes one-way ANOVA, quando se verificou a normalidade, e o teste de Kruskal-Wallis, quando não foi verificada normalidade, para comparar as diferenças de médias entre os grupos de atletas de acordo com a categoria, nível competitivo, especialização de prova, gênero e base de realização do teste, sendo considerado como diferença estatisticamente significativa o valor de $p<0,05$. Foi utilizado o programa SPSS v.20 para análise dos dados.

Resultados e discussão

Não foram encontradas diferenças significativas nas variáveis COPvel e Area95 entre os atletas de diferentes níveis competitivo, categorias, especialidade de prova, gênero e até mesmo entre os atletas que realizaram o teste com a base aberta ou base fechada.

Durante a avaliação, foi solicitado que os atletas permanecessem na posição invertida utilizando uma base de apoio fechada, reproduzindo uma situação mais próxima da entrada dos saltos. No entanto, somente 14 atletas (69,3%) conseguiram realizar a tarefa na base de apoio fechada. Dentre os 12 atletas restantes, 8 completaram a tarefa utilizando uma base de apoio aberta e 4 deles não conseguiram permanecer na parada de mãos pelo tempo necessário para coleta dos dados (Figura 2). É importante destacar que todos os atletas avaliados apresentavam tempo superior a três anos de

treino específico da modalidade, alguns com mais de 10 anos e participação em Jogos Olímpicos.

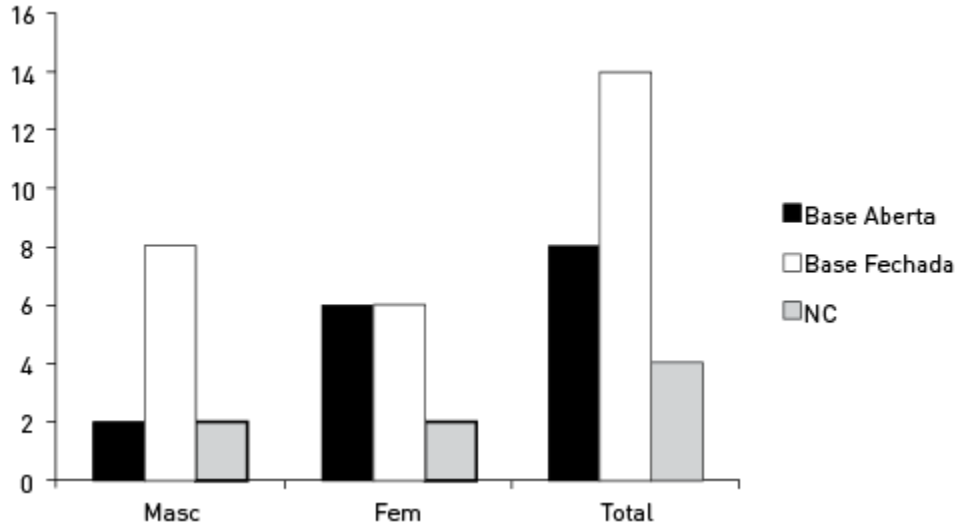


Figura 2. Distribuição de atletas nas bases de apoio da tarefa.

Fonte: Dados dos autores.

As figuras 3, 4 e 5 apresentam a distribuição dos atletas que conseguiram realizar a tarefa nas bases de apoio aberta e fechada de acordo com as categorias, especialização da prova e nível competitivo. Inicialmente, esperava-se que a tarefa da posição invertida com base de apoio fechada, fosse de fácil execução pelos atletas, dado o treinamento dessa habilidade de forma exaustiva, desde as fases iniciais. No entanto, não foi isso que se apresentou.

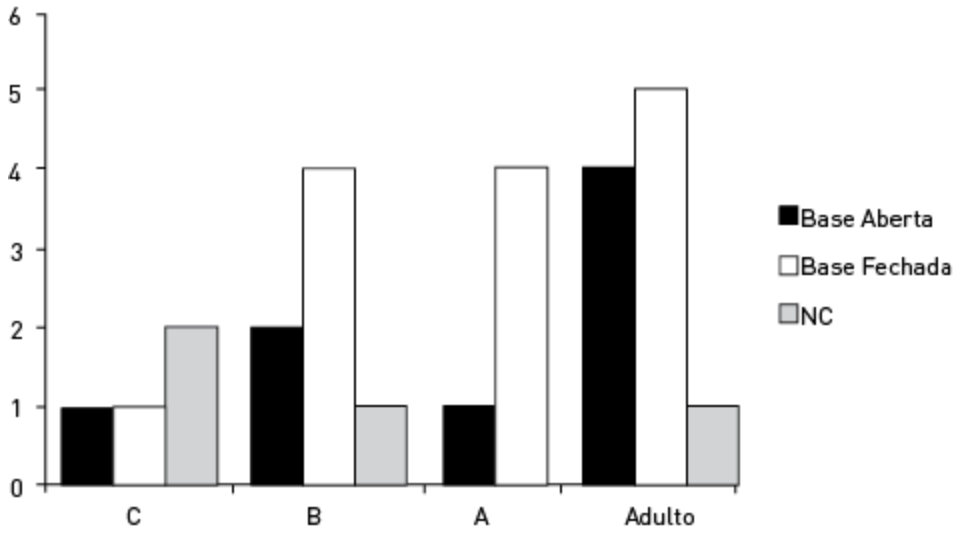


Figura 3. Categoria dos atletas e base de apoio do teste.

Fonte: Dados dos autores.

Nas figuras 3 e 4 observamos que, aparentemente, atletas de categoria e níveis mais avançados, obtiveram mais sucesso em executar a tarefa na base de apoio fechada (de maior complexidade), assim como verificado por Gautier et al. (2009) com atletas de ginástica artística. Em nosso estudo, entretanto, a exceção foi verificada nos atletas adultos e atletas de nível olímpico, em que a razão entre atletas avaliados na base de apoio fechada e aberta foi menor do que nos atletas das categorias B e A e nível nacional e internacional.

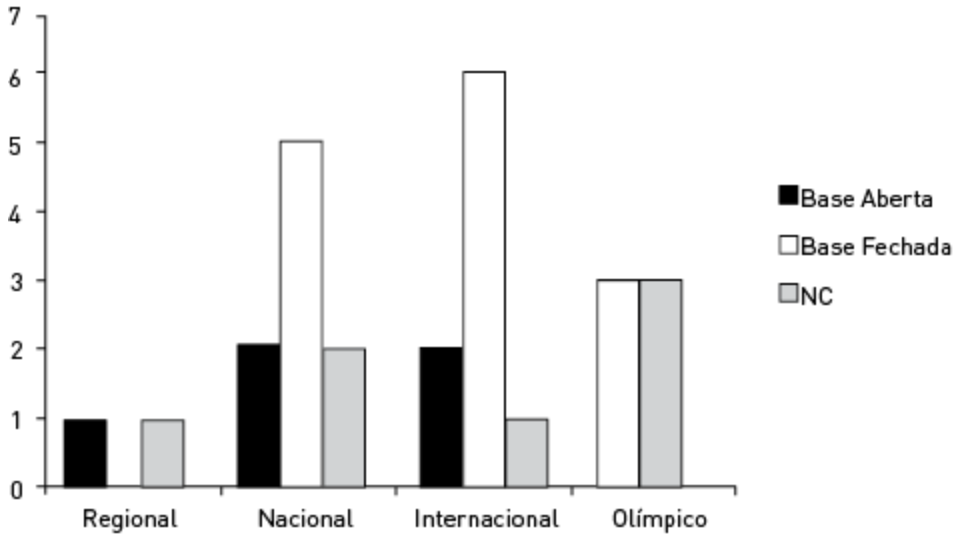


Figura 4. Nível competitivo e base de apoio do teste.

Fonte: Dados dos autores.

Quanto à especialidade das provas (Figura 5), os atletas da plataforma mostraram mais facilidade no controle postural na posição invertida com 4 atletas realizando a tarefa na base fechada, o que é esperado pelo treinamento para realização dos saltos com saída nessa posição. No entanto, considerando que a posição invertida é necessária para ambas as provas no momento de entrada na água, esperava-se que os atletas de trampolim também conseguissem ter bom desempenho nessa posição. É curioso notar que, no grupo de atletas que competem e treinam em ambas as provas, a razão entre base fechada e base aberta é maior do que nos atletas de trampolim o que pode indicar um maior treinamento da posição invertida até o momento em que esses atletas se especializam e passam a treinar somente para o trampolim.

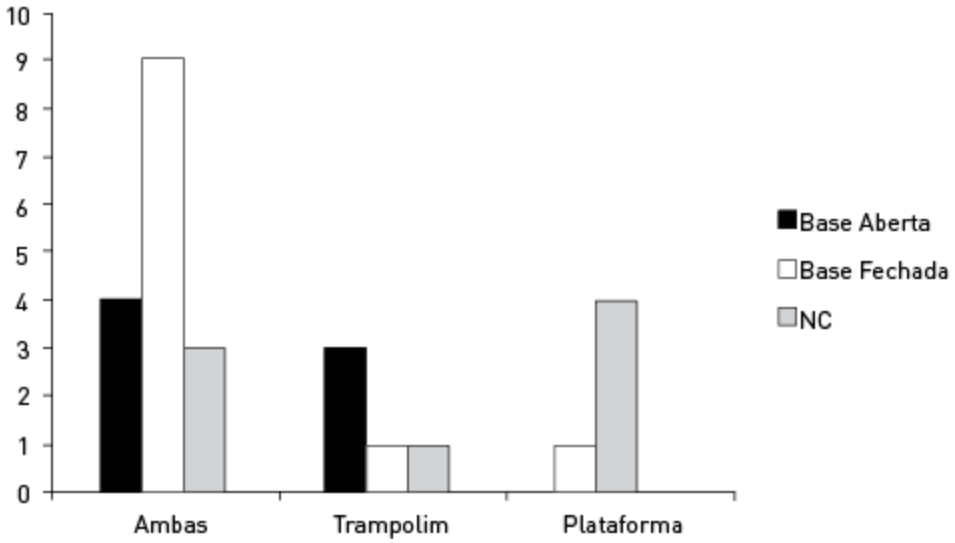


Figura 5. Distribuição de atletas nas bases de apoio da tarefa.

Fonte: Dados dos autores.

Com relação às variáveis Area95 e COPvel, não foi verificada diferença entre os grupos de atletas para nenhum subgrupo, ou seja, entre os atletas de diferentes categorias, níveis, especialização de provas, gênero ou mesmo base de apoio no qual realizaram o teste (Tabela 1). Dessa constatação, podemos entender que, a princípio, a habilidade de permanecer na posição invertida não diferencia um atleta de nível internacional para olímpico.

No entanto, apesar dos valores não terem apresentado diferença estatística significativa, quanto à variável Area95 observa-se uma tendência a menores valores absolutos quanto maior a categoria e nível dos atletas, tanto da média quanto da medida de dispersão, sugerindo uma menor variação de desempenho entre os atletas de maior experiência.

	n (NC)	**Area95 (cm^2)**	**Copvel (cm/s)**	**Nota de Entrada (0-5)**
Base Aberta	8	19,21 (± 14,57)	8,84 (± 1,55)	3,06 (± 0,27)
Base	14	15,54 (±	8,43 (± 2,04)	3,75 (± 0,24)

Fechada		12,10)		
Feminino	12 (2)	15,75 (± 4,14)	8,30 (± 0,45)	3,28 (± 0,22)
Masculino	10 (2)	18,23 (± 3,58)	8,92 (± 0,69)	3,45 (± 0,33)
Cat. C	3 (2)	25,12 (± 10,27)	10,77 (± 1,16)	3,10 (± 0,64)
Cat. B	6 (1)	18,08 (± 7,47)	8,50 (± 0,92)	3,5 (± 0,42)
Cat. A	4 (0)	13,32 (± 13,19)	7,98 (± 0,25)	3,75 (± 0,43)
Cat. Adulto	9 (1)	14,90 (± 3,18)	8,18 (± 0,53)	3,25 (± 0,22)
Trampolim	3 (1)	15,46 (± 4,39)	7,99 (± 0,85)	3,00 (± 0,40)
Plataforma	5 (0)	9,97 (± 1,31)	8,00 (± 0,78)	4,10 (± ,024)
Ambas provas	14 (3)	19,64 (± 4,03)	8,92 (± 0,52)	3,23 (± 0,25)
Regional	1 (1)	22,91	8,54	3,0
Nacional	7 (2)	24,37 (± 7,37)	9,35 (± 0,36)	2,66 (± 0,23)
Internacional	8 (1)	11,97 (± 2,43)	8,20 (± 0,90)	3,94 (± 0,37)
Olímpico	6 (0)	13,66 (± 2,29)	8,21 (± 0,69)	3,66 (± 0,21)

Tabela 1. Variáveis espaço-temporais do equilíbrio na posição invertida nos atletas e notas de entrada.

Fonte: Dados dos autores.

Considerando que a base aberta é uma posição menos desafiadora, esperava-se que os atletas que somente conseguiram realizar a tarefa nessa base de apoio poderiam obter melhor desempenho e controle postural. No entanto, não foi observado tal comportamento e, sem diferença significativa, os grupos mostraram-se iguais para as variáveis espaço-temporais, bem como para a nota de entrada. De igual modo, esperava-se obter melhores valores para os atletas das categorias adulta em relação às demais, bem como dos atletas olímpicos.

Os resultados podem sugerir que a avaliação da postura invertida na posição estática apresenta uma baixa relação com a exigência da tarefa

dinâmica da posição invertida na entrada dos saltos e por esse motivo não foram encontradas diferenças significativas entre grupos que se esperava ser diferentes nessa habilidade. No entanto, algumas limitações do estudo podem ter interferido na avaliação dessa habilidade, tais como (1) pouco tempo de familiarização com a tarefa na plataforma de força; (2) não foi realizada uma análise cinemática, que poderia contribuir no entendimento das dificuldades apresentadas por aqueles que não conseguiram permanecer na posição estabelecida; e (3) a montagem do espaço de avaliação poderia ter sido elaborado com equipamentos e materiais (como colchões) para conferir maior segurança e conforto aos atletas.

Outra limitação importante refere-se à forma como foi proposta a avaliação da posição invertida que, apesar de ser fundamental na modalidade, não foi medida da maneira como ela é realizada no esporte, ou seja, logo após uma sequência de giros e sem o apoio das mãos no solo. Contudo, há uma dificuldade em fazer uma verificação do controle postural nessa situação e acredita-se que a avaliação realizada pode fornecer excelentes parâmetros para verificar a condição do atleta e sugerir modificações no seu treinamento.

Considerações finais

Para entender o controle postural de atletas em saltos ornamentais, foram avaliadas as variáveis de velocidade e área 95% do COP. Foi observada a complexidade de execução dessa habilidade, revelando que alguns atletas apresentaram grande dificuldade em permanecer na posição estática em parada de mãos. Apesar do treinamento intenso que os atletas de saltos ornamentais realizam, e considerando a demanda desportiva de assumir a posição invertida, os resultados encontrados sugerem a necessidade de maior compreensão do controle postural de atletas de saltos

ornamentais, não apenas na posição estática, mas possivelmente utilizando análise cinemática na execução dos saltos.

Referências

ASSEMAN, François; CARON, Olivier; CRE´MIEUX, Jacques. Is there a transfer of postural ability from specific to unspecific postures in elite gymnasts? **Neuroscience Letter**, Toulon, v. 358, p. 83-86, dez. 2003.

BLENKINSOP, Glen; PAIN, Mathew; HILEY, Michael. Evaluating feedback time delay during perturbed and unperturbed balance in handstand. **Human Movement Science**, Loughborough, v. 48, p. 112-120, abr. 2016.

CBDA. Regra de Saltos Ornamentais. Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2SPUiAp>. Acesso em: 14 abr. 2017.

GAUTIER, Geoffroy et al. Dynamics of expertise level: coordination in handstand. **Human Movement Science**, Rouen, v. 28, p. 129-140, nov. 2008.

KERWIN, David; TREWARTHA, Grant. Strategies for maintaining a handstand in the anterior-posterior direction. **American College of Sports Medicine**, Loughborough, v. 33, n. 7, p. 1182-1188, ago. 2000.

MOCHIZUKI, Luis; AMADIO, Alberto Carlos. As funções do controle postural durante a postura ereta. **Revista de Fisioterapia da Universidade de São Paulo**, v. 10, n. 1, p. 7-15, jan. 2003.

SLOBOUNOV, Semyon; NEWELL, Karl. Postural dynamics in upright and inverted stances. **Journal of Applied Biomechanics**, v. 12, n. 2, p. 185-196, 1996.

13. ESTUDO DE REVISÃO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS CORPORAIS INTEGRATIVAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE[53]

Priscilla de Cesaro Antunes
Alex Branco Fraga

Para revisar as menções na literatura às práticas corporais integrativas (PCI) em sua relação com a promoção da saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS), optamos pelo *scoping review* (Arksey; O´Malley, 2005). Trata-se de uma estratégia de revisão de literatura adequada ao estudo de temas emergentes e/ou cuja identificação não se encontra consolidada na forma de descritores, como é o caso das PCI. Esta metodologia permite incorporar mais fontes à revisão do que a tradicional busca em bases de dados, pois não se restringe aos resultados decorrentes do uso de palavras-chave, mas outros recursos, como a leitura das referências dos textos prospectados, possibilitam a ampliação da materialidade empírica.

O caminho de pesquisa a ser trilhado neste tipo de metodologia requer a definição de uma pergunta inicial e, conforme Arksey; O´Malley (2005), a realização de cinco etapas até a estruturação de uma síntese dos achados. Para dar conta de tal premissa, este texto está organizado em cinco tópicos: elaboração da pergunta de partida; identificação de estudos relevantes; seleção dos estudos; organização dos dados; e escrita do relatório: sínteses.

Formulação da pergunta de partida

No contexto de necessária mudança dos modos de atenção em saúde, preconizada pela Reforma Sanitária brasileira, e em meio a disputas sociais, econômicas, políticas e teóricas em torno do SUS, surgiu a Política

Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) (Brasil, 2006a). Tal documento regulamenta ações vinculadas a sistemas médicos complexos (Luz, 2012) e recursos terapêuticos diferentes da biomedicina ocidental, nomeadamente a Medicina Tradicional Chinesa/Acupuntura, a Homeopatia, as Plantas Medicinais e Fitoterapia, o Termalismo Social/Crenoterapia e a Medicina Antroposófica.

Em 2014 a Organização Mundial da Saúde lançou o "WHO Traditional Medicine Strategy 2014-2023" (OMS, 2014), estimulando a ampliação mundial desta oferta. E em 2017, o Ministério da Saúde incluiu na PNPIC mais 14 práticas: Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga (Brasil, 2017).

As PCI compõem este vasto campo das Práticas Integrativas e Complementares e, em linhas gerais, podem ser entendidas como propostas de movimentação, toques/manipulações e posições específicas corporais que têm como características centrais o autoconhecimento, a introspecção e a sensibilização. Tais práticas podem estar associadas aos movimentos ocidentais de contracultura, como antiginástica, bioenergética, eutonia, etc.; a racionalidades médicas de bases orientais, como yoga, tai chi chuan, etc.; ou podem ser outras, como práticas de respiração e relaxamento, desde que guardem tais características (Antunes, 2017).

Tendo em vista as publicações da OMS e do Ministério da Saúde brasileiro, que parecem apostar no potencial terapêutico das práticas integrativas e complementares como recursos de cuidado em saúde distintos do modelo biomédico, perguntamos: quais contribuições das PCI para a promoção da saúde são mencionadas na produção científica que tematiza a Atenção Básica?

Identificação dos estudos relevantes

Como ponto de partida, combinamos os termos “práticas integrativas” e “práticas corporais” e “promoção da saúde” na busca do Google Acadêmico em outubro de 2016. Pela leitura de título e resumo dos 369 resultados, identificamos os estudos pertinentes à pergunta, tendo como critérios de inclusão: a) textos que abordavam alguma(s) PCI; b) que indicavam contribuições das PCI para a saúde; c) em formatos reconhecidos academicamente.

Foram identificadas 35 publicações, das quais 23 foram estudos com realização de intervenções ou análise de experiências e 12 sem intervenção. Entre os primeiros, 15 estudos foram realizados com usuários na Atenção Básica, um na Saúde Mental, um na Alta Complexidade, dois com profissionais e quatro fora do SUS.

Seleção dos estudos

Selecionamos os 15 textos que abordaram as PCI a partir de intervenções ou análises de experiências com usuários no SUS, no âmbito da Atenção Básica: três artigos, dois capítulos de livro, dois trabalhos de conclusão de residência, seis dissertações e duas teses.

Seguindo as orientações da metodologia *scoping review*, procedemos à leitura destes textos na íntegra, buscando nas suas referências, notas de rodapé, indicações de autoria ou no corpo dos textos, outros trabalhos que atendessem aos interesses desta revisão de literatura.

Neste processo, nenhuma nova referência foi localizada e, portanto, a seleção final de textos que compuseram a revisão foi 15. Podemos afirmar então que, do ponto de vista do processo, esta revisão se caracterizou como um *scoping review* e, do ponto de vista do produto, equivaleu a uma revisão sistemática, por não ter adicionado publicações acadêmicas para além dos resultados provenientes da busca por palavras-chave na base de dados.

Organização dos dados

Apresentamos as publicações selecionadas no quadro abaixo:

Tipo*	Título	Autoria	Ano	Fonte
A1	Avaliação da saúde física em usuários praticantes de lian gong em 18 terapias em uma ESF do DF	Leão et al.	2013	Rev. APS
A2	Práticas Corporais/Atividade Física e Políticas Públicas de Promoção da Saúde	Moretti et al.	2009	Saúde e Sociedade
A3	Práticas integrativas e complementares em saúde, uma nova eficácia para o SUS	Telesi Júnior	2016	Estudos Avançados
C1	Unidade mente-corpo: A Análise Bioenergética como um caminho para o cuidado integral à saúde	Barreto et al.	2011	Livro
C2	Uma contribuição da análise bioenergética para o cuidado com hipertensos	Cunha; Lima; Barreto	2014	Livro
R1	Práticas integrativas e complementares na AB: na direção da autonomia do usuário	Pereira	2016	UFSC Residência Saúde da Família
R2	Usuários de práticas corporais: qualidade de vida e motivos de procura pelas PICS	Cabral	2015	FIOCRUZ-PE Res. Saúde Coletiva
D1	Tai Chi Chuan na APS: avaliação de equilíbrio funcional e do medo de queda em idosos em uma US	Fagundes	2011	UFRGS – PPG Epidemiologia
D2	Influência da atividade física na autoestima de idosas participantes do programa de atividade física	Morais	2009	UCB – PPG Gerontologia

	desenvolvido no Centro de Convivência do Idoso			
D3	Análise das Práticas Integrativas em saúde na Atenção Básica no Distrito Federal	Sampaio	2013	UNB – PPG Ciências da Saúde
D4	As práticas corporais no serviço público de saúde: aproximação entre educação física e saúde coletiva	Marcondes	2007	USP – PPG Educação Física
D5	Práticas contemplativas: uma proposta de educação para o autocuidado de usuários com dores crônicas	Silva	2014	UFRGS – PPG Ensino na Saúde
D6	A efetividade do Qigong associado à cinesioterapia no alívio da dor lombar crônica em adultos	Silva	2016	UFTM – PPG Educação Física
T1	Do espírito na saúde: oferta e uso de terapias alternativas/complementares nos serviços de saúde pública no Brasil	Toniol	2015	UFRGS – PPG Antropologia Social
T2	A autoformação maternal: cenários de uma educação vivencial humanescente	Nelson	2013	UFRN – PPG Educação

Tabela: Estudos selecionados

Fonte: Dados dos autores.

*A nomenclatura no quadro corresponde a: A (Artigo); C (Capítulo de livro); R (Trabalho de conclusão de residência); D (Dissertação de mestrado); T (Tese de doutorado).

O quadro permite identificar predominância de trabalhos de pós-graduação no estudo da temática, desenvolvidos em instituições de diferentes estados do Brasil, numa diversidade de Programas. A produção acadêmica é recente, sendo os textos publicados após 2007.

Foram objeto de estudo algumas PCI de bases orientais (lian gong, qi gong, tai chi chuan, meditação, yoga e reiki); algumas de bases ocidentais (cadeias musculares/método GDS, práticas corporais transdisciplinares/vivências lúdicas integrativas e bioenergéticas); e outras que podem transitar entre diferentes referências (massagem e práticas contemplativas).

A1 avaliou aspectos físicos de praticantes de Lian Gong em 18 terapias em uma UBS no Distrito Federal. O texto dialogou com políticas públicas de saúde e apresentou o conceito de saúde formulado pela OMS, associando-o à qualidade de vida. O Lian Gong foi apresentado como uma prática que considera os indivíduos como ser holístico, sobretudo porque busca o equilíbrio do corpo humano por meio de técnicas que valorizam a influência da mente e das emoções no processo saúde-doença. A partir de avaliação sociodemográfica, questionário SF-36 antes e após seis meses de prática e grupo focal, os dados de 11 usuárias indicaram melhoras sobre dor e aspectos físicos, nas avaliações quantitativa e qualitativa.

A2 teve como objetivo refletir sobre políticas de promoção da saúde relacionadas às práticas corporais/atividades físicas, além de relatar um trabalho nessa área no município de São Paulo. O artigo dialogou com documentos relacionados às DANT´s, PNPS, PNPIC e programas de atividade física e abordou diferentes conceitos de promoção da saúde. Fez uma discussão sobre práticas corporais/atividades físicas e as PCI (Lian Gong, Tai Chi Pai Lin, Meditação, Lien Ch´i, Xian Gong, Tai Ji Qi Gong, danças circulares, shantala, relaxamento) apareceram apenas no relato de experiência. Os autores afirmaram que um programa de práticas corporais/atividades físicas para a promoção da saúde deve se fundamentar em um processo educativo que vá além da transmissão de conhecimentos, aumento do nível de atividade física e/ou aquisição de aptidão física. Deve problematizar e criar espaços de diálogo visando o enfrentamento coletivo

das dificuldades, desenvolver a capacidade de negociação e fortalecer a identidade, solidariedade, empoderamento e entendimento da vida.

A3 apresentou uma reflexão sobre as práticas integrativas e complementares no SUS e relatou experiências na rede pública de saúde de São Paulo, com atividades de lian gong, tai chi chuan, meditação, entre outras. O autor associou a promoção da saúde com a necessidade de ampliar a integralidade da assistência de forma humanizada e acolhedora. Boa parte do texto se dedicou a discutir formas de explicar e intervir com relação à saúde a partir das racionalidades oriental e ocidental, apostando na comunicação entre ambas para renovar ações no SUS. Apresentou as práticas integrativas e complementares como possibilidades de diálogo interdisciplinar e intersetorial para afirmar uma identidade de cuidado oposta à forma desumanizada hegemônica.

C1 e C2 foram capítulos publicados em livros diferentes, cujo conteúdo abordou um projeto de bioenergética, através da metodologia de Grupos de Movimento, desenvolvido com pessoas com hipertensão arterial em uma UBS de Juazeiro-BA. O primeiro apresentou um relato desta experiência e o segundo um estudo de caso de 18 meses com uma participante do projeto. Ambos mencionaram uma compreensão holística do corpo e dos processos saúde-doença e os fundamentos da bioenergética nesta direção de interação homem-corpo-emoção-razão. O foco da promoção de saúde foi compreendido na vitalidade e autonomia dos sujeitos e os textos valorizaram as emoções no trato com a saúde, bem como os fatores socioeconômicos e ambientais, inclusive apontando relações destes com a pressão arterial.

O estudo de caso evidenciou estas inter-relações por meio do relato de acontecimentos da história de vida da participante, sugerindo que a fisiologia precisa ser analisada em relação aos eventos da vida, a partir de um olhar mais amplo para a experiência de sofrimento. Em C2, o resultado

percebido foi um alargamento dos fatores etiológicos e das possibilidades terapêuticas e as práticas de bioenergética favoreceram o cuidado, beneficiando a participante com melhora na qualidade de vida, ao amenizar sintomas. Em C1 destacou-se a importância de uma cultura de respeito, liberdade expressiva, não julgamento e acolhimento das emoções e experiências. Os participantes relataram melhoras no controle dos níveis de pressão arterial, cefaleias/enxaquecas, dores musculoesqueléticas, miofaciais e neuropáticas, anorexia, diabetes, insônia, memória, nervosismo, raiva, ansiedade e tristeza, além de ampliação da consciência corporal. As autoras concluíram que o trabalho promoveu saúde, ampliando o escopo do cuidado da pressão arterial para o cuidado integral das pessoas, e que elas se apropriaram de seus corpos e dores, com maior aceitação e expressão de emoções e afetos.

R1 associou a promoção de saúde com a noção de autonomia. Discutiu este conceito a partir de diferentes referências e buscou investigar concepções de autonomia em saúde, significados de práticas integrativas e complementares e contribuições destas para a autonomia do usuário. Por meio de uma metodologia construtivista, entrevistou 12 usuários e 6 profissionais em atividades de yoga e acupuntura de uma UBS de Florianópolis-SC. Com relação às contribuições para saúde, os usuários de yoga relataram: menor agitação; melhora na qualidade do sono e evacuação; disposição física e bem-estar geral; atenção para autocuidados como hidratação e alimentação e sensação de pertencimento social. Verificou-se que as práticas estudadas induzem à autonomia, visto que: ampliam o leque de terapêuticas ofertadas, oferecendo possibilidades de escolha; aumentam o grau de corresponsabilização do indivíduo pela sua saúde; qualificam a relação profissional-usuário; transmitem conhecimentos sobre fatores que incidem no modo de vida e no autocuidado; incentivam a prática pessoal e independente; desencadeiam mudanças de hábitos;

melhoram a condição físico-psíquica, aperfeiçoando a capacidade reflexiva. As entrevistas também mostraram que as práticas ajudaram a transformar o ambiente social da UBS.

R2 traçou um perfil dos usuários de práticas corporais, analisando sua qualidade de vida, os aspectos sociodemográficos e de saúde e os motivos que os levaram a procurar um serviço de prática integrativa e complementar. Os dados de 117 participantes de atividades de yoga, lian gong, automassagem, flexibilidade, saúde da coluna e tai chi chuan de uma UBS de Recife-PE foram coletados por meio dos prontuários e do questionário WHOQOL-Bref, e analisados estatisticamente. O texto associou a promoção da saúde a uma visão integrativa de saúde, a qual considera desde a alimentação até a dimensão emocional do sujeito, bem como as dimensões comunitárias e de relações políticas de cidadania. No texto foram mencionadas diversas contribuições das práticas para a saúde, embora não sejam dados da própria pesquisa: renovação do processo de cuidado conduzindo a uma harmonização da relação terapêutica, onde o sujeito é o elemento central do paradigma médico; uso de meios terapêuticos mais naturais, simples e baratos; afinidade com os princípios do SUS; aproximação das causas do problema de saúde e consideração dos determinantes sociais; vínculo; autonomia dos sujeitos, possibilidade da escolha terapêutica e desmedicalização.

D1 investigou as relações entre o tai chi chuan e o equilíbrio funcional e medo de queda de idosos que frequentam uma UBS de Porto Alegre-RS. Embora tenha mencionado políticas públicas do SUS pautadas no conceito ampliado de saúde, o texto focalizou as relações desta prática com as quedas e o equilíbrio, por um viés quantitativo. A dissertação foi apresentada no formato de dois artigos. Um avaliou a relação da prática de tai chi chuan no equilíbrio estático e dinâmico de idosos e concluiu que houve melhora de cerca de dois pontos na escala de equilíbrio funcional de

Berg, sendo que 100% dos praticantes ou melhoraram ou mantiveram os escores anteriores. O segundo artigo descreveu as condições necessárias para a prática do tai chi chuan e o programa de treinamento de forma detalhada.

D2 teve como propósito verificar a influência da atividade física na autoestima de participantes de um programa desenvolvido em um Centro de Convivência do Idoso de Brasília-DF. O texto mencionou o conceito de saúde da OMS, discutiu o envelhecimento ativo e a importância da atividade física para promoção da saúde, numa relação de causalidade direta. O yoga foi abordado junto à ginástica localizada, alongamento, caminhadas e forró. Foram coletados dados de identificação das idosas e a autoestima foi avaliada pela escala de Rosenberg e entrevista semiestruturada interpretada por análise de conteúdo. As categorias de análise indicaram: 1) Autoconceito: melhora de relacionamentos, bem estar com sentimentos de ânimo e alegria, percepção de ajudar e dar atenção a outros, autovalorização, controle do nervosismo, descoberta de si, amor consigo, autoconfiança e autocrítica; 2) Autoimagem: representação e figuração do corpo, críticas positivas e negativas do corpo e da aparência física, independência e vaidade. Concluiu-se que houve mudança na saúde e nos relacionamentos das idosas e relação positiva com a autoestima.

D3 analisou as práticas de homeopatia, MTC/acupuntura e MTC/automassagem em unidades do DF, com a finalidade de conhecer e compreender as intersecções destas práticas com as estratégias da Atenção Básica, através de 29 entrevistas. Foram mencionados potenciais das práticas na construção de um modelo de atenção à saúde fundamentado na promoção da saúde e humanização, incentivando maior participação e autonomia dos sujeitos no cuidado a saúde. A saúde foi entendida como um estado de equilíbrio biopsicossocial e foi abordada a integralidade, a necessidade dos sujeitos serem o centro da atenção e o paradigma vitalista.

A categoria de análise sobre o papel das práticas integrativas evidenciou benefícios: aumento da qualidade de vida; da satisfação na relação profissional-usuário e na terapêutica; do empoderamento individual e coletivo; auto-observação e autoconhecimento; visão de integralidade na diagnose, com compreensão de unicidade nas queixas, e na terapêutica, baseadas no paradigma vitalista; uso racional de medicamentos; tecnologias simples e baratas.

D4 versou sobre a prática profissional do educador físico no âmbito da assistência à saúde, mediante implementação de uma intervenção de práticas corporais, permeada por ótica díspar de corpo (visão sociocultural) e saúde (saúde coletiva, integralidade, acolhimento e cuidado). Em um centro de saúde de São Paulo-SP foi realizada uma pesquisa-ação com práticas de consciência e sensibilização corporal, por meio do método das cadeias musculares e articulares e as técnicas GDS (Godelieve Denys-Struyf, sua criadora), envolvendo danças e (auto)massagens. Buscou-se conhecer os sentidos atribuídos pelos usuários à intervenção e os reflexos da mesma para o serviço de saúde. O referencial metodológico anunciado foi a Pesquisa Social em Saúde e os dados foram coletados por observações, diário de campo e entrevistas, com análise temática de conteúdo. Sobre as contribuições para a saúde, destacou-se a efetividade da proposta, adesão dos usuários e melhorias nos desconfortos e dores corporais, mobilidade física, (auto)cuidado, estados emocionais, acolhimento, convivência, reconhecimento de sintomas e do corpo.

D5 investigou os benefícios da realização de práticas contemplativas em oito usuários com dor crônica em um centro de reabilitação de Porto Alegre-RS que participaram de 13 intervenções de 90 minutos. Foram aplicados o questionário biossociodemográfico, a Escala Visual Analógica de intensidade de dor, a Escala de Consciência e Plena Atenção e entrevista semiestruturada. O texto apresentou as práticas contemplativas como

possibilidades de lidar com a dor, distintas do modelo biomédico, conforme preconizam as políticas do SUS. Os resultados indicaram contribuições, principalmente no gerenciamento da dor crônica, onde os usuários foram capazes de estabelecer uma relação de aceitação e aprenderam estratégias para lidar com a dor, e na melhora da atenção plena no cotidiano, sendo estas práticas consideradas como ferramentas pedagógicas para promover o autocuidado com vistas à educação do Ser.

D6 avaliou a efetividade do Qigong em adultos com dor lombar crônica em um centro de reabilitação de Uberaba-MG, na forma de dois artigos. O primeiro realizou um ensaio clínico randomizado para avaliar a associação cinesioterapia e Qigong na redução da dor, incapacidade, depressão e na atividade muscular. Dados obtidos pelo Índice de Owestry, PHQ-9 e eletromiografia de superfície foram analisados estatisticamente. Terminaram a intervenção 26 pacientes, sendo 12 do grupo cinesioterapia qi-gong (GCQ) e 14 do grupo que praticou apenas cinesioterapia (GC), com duas sessões semanais de 60 minutos e prática no domicílio, também com uso de crioterapia. Constatou-se no GCQ e GC redução da dor, incapacidade e depressão, e só no GCQ aumento da atividade muscular, RMS, nos músculos glúteo máximo direito e multífido esquerdo. O segundo artigo explorou por grupo focal as opiniões de 14 usuários sobre efeitos do Qigong e da cinesioterapia. Alguns resultados mostraram que a cinesioterapia foi um tratamento efetivo que fortalece os músculos e deve ser usado também na forma preventiva; e que sua associação com o Qigong aliviou a dor, despertou a noção de autocuidado, prevenção e melhorou relações consigo, sociais e afetivas.

T1 estudou as políticas de saúde e analisou o processo de invenção das práticas integrativas e complementares e seus vínculos com espiritualidade e saúde, realizando uma etnografia em unidades de atenção básica e alta complexidade do Rio Grande do Sul. No que se refere aos vínculos entre

estas práticas, a espiritualidade e a saúde, o texto analisou documentos oficiais e o trato com o tema na clínica, e demonstrou como a espiritualidade tem mobilizado agentes e instituições, sugerindo que esta oferta no SUS tem se constituído como uma modalidade oficial de atenção à dimensão espiritual da saúde no Brasil. O texto não se dedicou a apresentar explicitamente conceitos de promoção da saúde, mas fez menção à integralidade e a espiritualidade apareceu como constituinte do ser humano, compondo uma quarta dimensão da saúde, junto a física, mental e social. Foram observadas no trabalho de campo, mais enfaticamente, acupuntura e reiki, mas também práticas de meditação e silêncio, respiração, mentalizações, orações, reprogramações, interiorizações, automassagem e tuiná. O texto mencionou essas ações na atenção básica como estratégias de cuidado comprometidas com as demandas dos sujeitos e que atraem para outras rotinas de tratamento, deixando-os mais independentes de consultas médicas. Embora a espiritualidade não conste na PNPIC, seu exercício na clínica foi observado a partir de apropriações distintas entre profissionais e entre usuários, mas associado à perspectiva holística do corpo, a não medicalização do tratamento e à saúde preventiva e atenção à pessoa, em detrimento da medicina focada na doença.

T2 teve como objetivo descrever e interpretar como o desenvolvimento de vivências integrativas de educação em saúde contribui para o processo de autoformação maternal. O texto mencionou as políticas do SUS e a dimensão das emoções foi destacada em sua relevância para a saúde, bem como o cuidado integral do binômio mãe e filho na gestação e na infância do bebê. Os referenciais teóricos assentaram-se na teoria vivencial humanescente, na teoria da complexidade, nas abordagens transdisciplinares, na teoria autopoiética e nos princípios do SUS. Realizou-se uma pesquisa ação existencial com práticas corporais transdisciplinares e vivências lúdicas integrativas com gestantes em uma UBS do município de

Nísia Floresta-RN, e o acompanhamento seguiu até os bebês completarem um ano. Por meio de rodas de conversa, atividades com toques no corpo, massagens, relaxamentos, alongamentos, aromas, músicas, contato com a natureza, massa de modelar, fotografias, além de shantala e banhos de ofurô com os bebes, considerou-se que o trabalho contribuiu para a autoformação maternal porque permitiu um olhar sensível sobre as emoções e sentimentos, resultando na corporalização da sensibilidade, ludicidade, criatividade e reflexividade.

Sínteses dos achados

Em síntese, por meio de diferentes metodologias e apropriações de conceitos e do conteúdo de políticas públicas, as publicações analisadas mostraram que o conjunto de contribuições das PCI para a promoção da saúde foi diversificado.

Algumas envolveram efeitos físicos e psíquicos. Melhoras de: condicionamento físico, principalmente alongamento e flexibilidade, e coordenação motora; controle dos níveis de pressão arterial; equilíbrio funcional; funcionamento de articulações, órgãos internos e atividade muscular; mobilidade física; qualidade do sono e evacuação; vitalidade fisiológica. Redução de: agitação, depressão, desconfortos corporais, dores e sintomas de doenças.

Foram apontadas melhoras nos relacionamentos consigo e interpessoais, do ponto de vista emocional, com sentimentos de ânimo, alegria, solidariedade, autoconfiança, autovalorização, independência, vaidade, amorosidade e autoestima, maior disposição e bem-estar; além de melhor trato com o nervosismo, ansiedade, raiva, tristeza e adversidades do adoecimento. A sensação de pertencimento social e trocas afetivas foram motivadoras para adesão/permanência nas atividades e em formas de tratamento não medicalizantes.

A ampliação da consciência corporal e sua influência nos modos dos usuários se relacionarem com os processos saúde-doença foram destacadas. O maior conhecimento do corpo e dos sintomas, vistos em suas dimensões física, emocional, mental e até espiritual, possibilitou outras formas de lidar com os problemas e a incorporação de aprendizados no cotidiano. Foi possível um olhar mais sensível, lúdico, criativo e reflexivo para si e os outros. Ainda, foram mencionados o uso racional de medicamentos e menor dependência de consultas médicas.

As publicações analisadas foram unânimes em afirmar contribuições das PCI para a promoção da saúde, as quais se manifestaram no corpo, em aspectos físicos e/ou subjetivos, favorecendo o trato dos sujeitos com seus processos saúde-doença. Evidenciaram que tais afirmações se dão no plano individual e relacional das pessoas, não alcançando explicitamente o escopo da intervenção política, mesmo nos estudos que se apoiaram na PNPS (Brasil, 2006b), cujo conteúdo advoga as determinações sociais da saúde.

Não obstante, embora as publicações localizem as contribuições das PCI no plano da saúde individual, vimos que, em sua maioria, superam a concepção comportamentalista de promoção da saúde, quando suas propostas estão comprometidas com o fortalecimento de uma capacidade mais autônoma dos indivíduos. Foi relevante nos dados o destaque às relações construídas dos sujeitos com seus corpos e a experiência de adoecimento, tanto por meio de alívios físicos e emocionais, quanto na ampliação do (auto)conhecimento, como possibilidades de produzir condições para que as pessoas pudessem compreender e atuar sobre aspectos relacionados aos seus processos saúde-doença.

Tesser (2009) já havia destacado o potencial pedagógico destas práticas, tanto no que chama de *empowerment* “psicológico” quanto no “comunitário”, algo que nos pareceu um ponto de convergência importante em boa parte dos textos analisados. Levando em conta que o

empoderamento comunitário supõe alto teor de empoderamento psicológico, foi possível perceber nos materiais analisados a afirmação das PCI como um elemento de promoção da saúde, na medida em que o componente da subjetividade humana é central na experiência com este tipo de proposta. Contudo, observamos que as PCI podem avançar mais em direção à dimensão comunitária, encarando desafios de ações coletivas, políticas e culturais, crítica social e iniciativas de mudanças em determinantes sociais da saúde.

O conteúdo das publicações analisadas indica que as contribuições das PCI para a saúde parecem se colocar como alternativas prósperas frente a limites do modelo biomédico. Considerando que as estratégias primordiais de promoção da saúde consistem na combinação de ações voltadas tanto aos aspectos estruturais quanto individuais da saúde (Buss, 2009), os dados sinalizam a reflexão de que as PCI preservem o potencial terapêutico revelado e procurem se aprofundar nas questões sociais, a fim de colaborar para que indivíduos e coletividades participem na construção de uma vida e uma sociedade mais saudável. Ademais, faz-se necessário que perspectivas reducionistas de corpo, saúde-doença e método científico, também presentes no material analisado, sejam superadas, por necessária coerência teórico-metodológica diante da ampliação demandada pelas práticas integrativas e complementares.

Referências

ANTUNES, Priscilla. **Práticas corporais integrativas e promoção da saúde**: um estudo de experiências de usuários na Atenção Básica de Florianópolis-SC. 2017. 141f. Projeto de Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – ESEFID, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARKSEY, Hilary; O´MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework, International Journal of Social Research

Methodology: **Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005.

BARRETO, Alexandre Franca. et al. Unidade mente-corpo: análise bioenergética como um caminho para o cuidado integral à saúde. In: BARRETO, Alexandre Franca. (org.). **Integralidade e saúde**: epistemologia, políticas e práticas de cuidado. Recife: UFPE, 2011, p. 129-150.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS**, Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2006a.

_____. **Política Nacional de Promoção da Saúde**, Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2006b.

_____. **Portaria n. 849**, de 17 de março de 2017.

BUSS, Paulo Marchiori. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CEZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de. **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009, p. 19-42.

CABRAL, Maria Eduarda Guerra da Silva. **Usuários de práticas corporais**: qualidade de vida e motivos de procura pelas práticas integrativas e complementares. 29 p. 2015. Monografia (Curso de Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde) – CPqAM, FIOCRUZ, Recife.

LIMA, Carine da Silva Oliveira; CUNHA, Marilene Araújo Rangel; BARRETO, Alexandre Franca. Uma contribuição da análise bioenergética para o cuidado com hipertensos. In: BARRETO, Alexandre Franca. (org.). **Práticas integrativas em saúde**: proposições teóricas e experiências na saúde e educação. Recife: UFPE, 2014, p. 275-294.

FAGUNDES, Ricardo Augusto Lopes. **Tai chi chuan na Atenção Primária à Saúde**: avaliação de equilíbrio funcional e do medo de queda em idosos de uma unidade de saúde. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Epidemiologia) – FM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEÃO, Débora Aparecida de Oliveira. et al. Avaliação da saúde física em usuários praticantes de lian gong em 18 terapias em uma ESF do Distrito Federal-DF. **Rev. APS**, v. 16, n. 4, p. 357-364, 2013.

LUZ, Madel Therezinha. Contribuição do conceito de racionalidade médica para o campo da saúde: estudos comparativos de sistemas médicos e práticas terapêuticas. In: LUZ, Madel Therezinha; BARROS, Nelson

Filice de. (orgs.). **Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde:** estudos teóricos e empíricos. Rio de Janeiro: EdUERJ/IMS/LAPPIS, 2012, p. 15-24.

MARCONDES, Rosana. **As práticas corporais no serviço público de saúde:** uma aproximação entre a educação física e a saúde coletiva. 2007. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – EEFE, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORAES, Elisamar Pinto. **Influência da atividade física na autoestima de idosas participantes do programa de atividade física orientada desenvolvido no Centro de Convivência do Idoso Nina Maria Cruz-DF**. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

MORETTI, Andrezza. et al. Práticas corporais/atividade física e políticas públicas de promoção da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 346-354, 2009.

NELSON, Isabel Cristina Amaral de Sousa Rosso. **A autoformação maternal**: cenários de uma educação vivencial humanescente. 2013. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – CCSA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

OMS. WHO **Traditional Medicine Strategy.** 2014-2023. Genebra: OMS, 2014.

PEREIRA, Léo Fernandes. **Práticas integrativas e complementares na atenção básica à saúde:** na direção da autonomia do usuário. 2016. 36f. Trabalho de conclusão (Residência Multiprofissional em Saúde da Família) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SAMPAIO, Tatiana Lofti. **Análise das práticas integrativas em saúde na Atenção Básica no Distrito Federal**. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília , Brasília.

SILVA, Janete Mengue da. **Práticas contemplativas:** uma proposta de educação para o autocuidado de usuários com dores crônicas. 2014. 64f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino na Saúde) – FM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Sheila Aparecida da. **A efetividade do Qigong associado à cinesioterapia no alívio da dor lombar crônica em adultos**. 2016. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

TELESI JÚNIOR, Emílio. Práticas integrativas e complementares em saúde, uma nova eficácia para o SUS. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 86, p. 99-112, 2016.

TESSER, Charles. Práticas complementares, racionalidades médicas e promoção da saúde: contribuições pouco exploradas**. Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 25, v. 8, p. 1732-1742, 2009.

TONIOL, Rodrigo Ferreira. **Do espírito na saúde**: oferta e uso de terapias alternativas/complementares nos serviços de saúde pública no Brasil. 2015. 302f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – IFCH, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Nota

53. Este estudo contou com financiamento do CNPq.

14. NA VIDA COTIDIANA DO POVO AKWẼ–XERENTE, QUESTÕES PARA PENSAR O LAZER COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL

Khellen Cristina Pires C. Soares
José Alfredo Oliveira Debortoli

Introdução

Neste texto, propomos relacionar e aproximar os estudos do lazer com o campo de conhecimento antropológico. Buscamos enfatizar a importância de uma compreensão da realidade e dos modos de viver relacionados à experiência cultural em termos simbólicos. Pensar e problematizar a diversidade dos modos de ser e viver nos provocam compreender o processo de alteridade a partir das relações interétnicas e com a intenção de ampliar e problematizar conhecimentos no campo do lazer relacionando-os a contextos indígenas, este trabalho tem como objetivo conhecer as práticas culturais que se revelam como modo de vida e de constituição da alteridade Akwẽ-Xerente.

Com este sentido, a compreensão das experiências culturais trazem consigo um traço de atualidade em diferentes tempos históricos, que não deve ser abandonado sob pena de deixarmos de compreender o fenômeno único que ela nomeia e distingue: a organização da experiência e da ação humana por meios simbólicos, das práticas cotidianas aos embates e ações políticas das relações interétnicas.

Metodologia

A tarefa de traçar os caminhos metodológicos deste estudo nos reporta para a análise de que, como fenômeno moderno, o lazer privilegia abordagens centradas e significadas no contexto urbano. As pesquisas neste

campo se concentram em revelar as diversas possibilidades de aprofundamento das relações entre o lazer e a modernidade. Caminhando por outras trilhas e caminhos percorridos por diferentes pessoas e grupos sociais, fomos ao encontro das experiências cotidianas e modos de viver das populações tradicionais. Trazemos uma inspiração antropológica para esta pesquisa, partindo da ideia de Ingold (2015 p. 25) da possibilidade de investigar constantemente e disciplinadamente as condições e os potenciais da vida humana; compreender o ser humano como produtor de suas vidas e como, nesta produção, estes seres humanos criam história, e se identificam neste processo de habitar o mundo.

Como ponto de partida na busca por identificar trabalhos nas áreas do lazer, da educação física e da antropologia que versam sobre a relação povos indígenas e: práticas corporais, corporalidade, esporte, identidade e corpo; realizamos uma revisão bibliográfica. Analisamos também publicações que apresentam o que o campo de Estudos do Lazer nomeia como lazer e ainda as produções acerca do povo Akwẽ-Xerente, buscando conhecer e identificar especificidades deste povo e ainda trabalhos que trouxessem conhecimentos acerca das práticas culturais Akwẽ-Xerente.

Em uma perspectiva etnográfica foram realizados estudos empíricos. Buscamos identificar, descrever e refletir por meio de um "olhar de perto e de dentro"[54] como proposto por Magnani (2002), o modo de vida das pessoas em seus contextos sociais, revelando como relacionam e significam a temporalidade e o território da aldeia e suas relações com o trabalho, lazer e cultura.

> O método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos. Ademais, não é a obsessão pelos detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento, os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento. (Magnani, 2002, p. 17)

Dentre as 71 aldeias do território indígena Akwẽ-Xerente focamos a aldeia Salto (Kripé) para desenvolver este estudo. A aldeia Salto tem na atualidade 106 famílias, totalizando mais de 400 habitantes, sendo a maior aldeia Akwẽ-Xerente. Nesta aldeia há um esforço por manter as práticas culturais vivas, e uma das estratégias é a realização anual da festa tradicional, chamada Dasipê.

Descrições, resultados, interpretações...

Durante seis visitas, realizou-se a observação participante buscando uma descrição dos aspectos observados e vividos, registrando e sistematizando elementos que pudessem revelar o modo de habitar do povo akwẽ da aldeia Salto. A busca é por trazer uma imagem da forma de lidar com as práticas de sustento, com a família, com a comunidade, com as crianças, com a natureza, com o território indígena Akwẽ-Xerente, com as brincadeiras, enfim, o modo de ser e viver que revelam e se revelam nas práticas culturais akwẽ, sugerindo aprendizagens e reflexões necessárias ao entendimento de uma totalidade que não se confunde com uma homogeneidade cultural.

Após o período de observação participante, a tarefa central tornou-se acessar uma compreensão do povo Akwẽ-Xerente na atualidade, para além das tensões, imposições e contradições do mundo moderno, as tradições de seu modo de vida, construídas, compartilhadas e aprendidas historicamente de geração a geração, revelando-se em práticas culturais que denotam uma unidade entre o pensar, a natureza, o ambiente e a cultura. Buscou-se construir uma guia de entrevista que pudesse trazer elementos relevantes para o problema de pesquisa. Esta guia foi realizada em quatro pilotos, após ajustes, foram realizadas mais quatro visitas a aldeia Salto, quando 16 indígenas foram entrevistados.

> A simples estratégia de acompanhar um desses “indivíduos” em seus trajetos habituais revelaria um mapa de deslocamentos pontuado por contatos significativos, em contextos tão variados como o do trabalho, do lazer, das

> práticas religiosas, associativas etc. É neste plano que entra a perspectiva de perto e de dentro, capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais. (Magnani, 2002, p. 17)

As experiências metodológicas propostas objetivaram como destaca Magnani (2009), uma possibilidade de o pesquisador entrar em contato com o universo dos sujeitos e compartilhar o seu horizonte, em uma relação de troca, comparando suas próprias teorias com as deles para emergir em um modelo novo de entendimento, desvencilhando, sempre que possível, dos *a prioris* dos conceitos e dos modos de ver o mundo. Os caminhos metodológicos desenvolvidos aqui se justificam a partir da necessidade de um olhar atento, cuidadoso e sensível, que permitisse observar o que se revelava na vida cotidiana do povo Akwẽ-Xerente, suas práticas culturais e possíveis aproximações do campo de Estudos do Lazer.

A percepção do processo de alteridade, no estudo do povo Akwẽ-Xerente, abre possibilidades de aproximações com os estudos do lazer, por meio da análise das práticas culturais. Os estudos que dizem do lazer como atitude/experiência subjetiva e o lazer como dimensão da cultura e prática social complexa podem ajudar a compreender o objeto de estudo aqui proposto, como destaca abaixo:

> o lazer é uma criação humana em constante diálogo com as demais esferas da vida. Participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida em sociedade, e é um dos fios tecidos na rede humana de significados, símbolos e significações e trazem as análises de Gomes e Faria que colaboram com esse debate, entendendo que o lazer deve ser pensado no campo das práticas humanas como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas sociais. (Gomes; Pinto, 2009, p. 99)

Entrar em contato com os sentidos e significados elaborados na vida cotidiana indígena traz a tona reflexões pertinentes e atuais acerca do seu processo de envolvimento histórico com o ambiente. Sendo este

compreendido como o estudo da vida social, ou melhor, dizendo, as relações de crescimento, habitação e processos de vida (Ingold, 2000). O ambiente, no sentido de lugar, onde as estruturas emergem de toda uma gama de práticas e processos, como um território em que seja construída a identidade histórica do indígena.

O território indígena e sua temporalidade se diferenciam dos demais territórios e temporalidades dos sujeitos que compõem a sociedade envolvente, cada realidade vem sendo construída a partir das experiências, vivências, sentidos e significados elaborados na vida cotidiana individual e coletiva.

Pensar estas outras culturas, pensar a diversidade vai além do reconhecimento do outro. Significa, sobretudo, pensar a relação entre eu e o outro, uma vez que a diversidade, em todas as suas manifestações, é inerente à condição humana: somos atores sociais, históricos e culturais e, por isso, diferentes. Isso não significa negar as semelhanças. Entretanto, a existência de pontos comuns entre os diferentes grupos humanos não pode conduzir a uma interpretação da experiência humana como algo invariável.

Ao percorrer o território Xerente trazia questionamentos e desafiava aprendizagens: Quais as práticas culturais se revelam como modo de vida e de constituição da alteridade Akwẽ-Xerente? Como vivem? Em que acreditam? Como brincam? Como trabalham? Em que tempos isso acontece? Estas indagações fundem-se a uma angústia com relação ao quanto as sociedades urbanas se encontram desapossadas de uma das suas dimensões fundamentais: a temporalidade. Baptista (2014, p. 96) reflete sobre essa situação:

> Quando em raras ocasiões da vida os indivíduos se veem confrontados com a escassez da sua própria temporalidade, quando momentaneamente se reconhecem como detentores de uma temporalidade limitada, é o todo este modo de organização do seu próprio tempo que lhes surge como problemático e sem sentido. Experiência fugaz esta, a do confronto do sujeito com a própria

> temporalidade, que o modo de organização econômico e cultural das nossas sociedades procura de imediato velar.

Buscamos compreender se, na aldeia Salto, as relações estabelecidas com a natureza e o território têm vínculo com essa utilização do tempo e com as possiblidades de lazer, pois quem joga, lava a roupa, faz artesanato; e estão todos ouvindo a música e, de forma “visual”, se veem, se vinculam e se inter-relacionam de forma recíproca. Assim, o modo de vida Akwẽ-Xerente, observado por meio da lente do lazer permitem reorganizar os conhecimentos observados e vividos. As reflexões construídas sobre esse modo de vida entrelaçam territorialidade e alteridade; territorialidade e temporalidade e territorialidade e sustentabilidade.

O lazer tornou-se, não mais um conceito, mas uma lente para observar, descrever e interpretar o modo de vida Akwẽ- -Xerente. Um modo de habitar o território e organizar o tempo de uma forma específica, de um povo que vem, ao longo de séculos, construindo seus processos identitários, com suas próprias maneiras de se constituir em um contexto de vida e de práticas culturais.

Santos (1978) contribui para a compreensão da relação entre territorialidade e alteridade, quando reflete acerca do espaço como produção do homem, da relação da natureza com a totalidade e a mediação da técnica. O espaço social do povo Akwẽ-Xerente corresponde ao espaço humano, lugar de vida, de morada, de trabalho, sobrevivência, ritos e tantas outras experiências. O espaço geográfico – Território Indígena Xerente – vem sendo historicamente organizado pelo seu povo, que o produz como lugar de luta e de sua própria reprodução. Os territórios dos povos tradicionais se fundamentam em décadas, em alguns casos, séculos de ocupação efetiva. (Litlle, 2002).

Deste lugar aproximamos da singularidade da Educação Física e dos Estudos Lazer, enfatizando uma atenção ao que pode ser nomeado como

“corporalidade humana”, como uma noção que assinala um sentido e uma ênfase da presença humana encarnada e relacional; vinculada ao mundo de uma forma tanto histórica quanto cotidiana, que nos desafios postos pela da vida, como experiência cultural, se revela em uma riqueza de saberes e habilidades práticas, e cujos processos e relações revelam formas de participação na produção e (re)produção cotidiana da vida.

Por isso, a compreensão da experiência cultural, nem sempre se estabelece pela fixação de esquemas e estruturas conceituais, mas pelo compartilhamento das situações práticas geradoras de sentidos (en)corporados. Não é questão de compreender o mundo apenas de uma localização externa a ele, onde primeiro é necessário afastar-se do mundo, para configurá-lo na mente a partir de exercícios de classificação e construção de categorias estáveis. A noção de Cultura, com este sentido, transpõe visões objetivadas e predeterminadas, reivindicando a percepção de relações e processos, referindo-se à diversidade de modos compartilhados de “habitar” o mundo.

O estudo com os povos indígenas têm nos trazido possibilidades de aprofundamento de questões relacionadas à diversidade das experiências culturais que nos levam a indagar a centralidade do território como política de direito. Compartilhar modos de vida no cotidiano indígena tem nos provocado reflexões pertinentes à importância de seu envolvimento com o ambiente, constituído em uma gama de práticas e processos de engajamento histórico em seus territórios.

Dessa noção decorre uma compreensão do espaço como prática-de-narrativa, gerado e gerador, nas transformações e nos aprendizados permanentes, e como processo de organização social. Revelam-se processos de envolvimento comunitário, modos de participação e aprendizagem cultural. Entrelaçam-se memória e vida cotidiana abrindo caminhos de acesso a bens materiais e culturais. Participar da festa, saber tocar

instrumentos, dançar, cantar, celebrar o sagrado pedindo proteção e força, ser guardiões de habilidades são saberes que se revelam na e como a própria vida cotidiana.

Os fluxos do modo de vida Akwẽ-Xerente materializam a relação entre territorialidade e alteridade, ou seja, o habitar deste povo é um esforço coletivo para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, do seu "território", com suas particularidades socioculturais. E, a partir do conceito de cosmografia (Little, 2002), o povo Akwẽ-Xerente define os seus saberes ambientais, ideologias e identidades, que são coletivamente criados e historicamente situados, para estabelecer e manter seu território.

O pertencimento que permeia as vozes Akwẽ-Xerente traz elementos que denotam a relação deste processo de territorialidade e alteridade. Os indígenas vivem e falam do seu lugar e do modo como vivem, apropriando-se, em seus ritos e narrativas míticas, das diferenças entre seu modo de vida e o de outros grupos da sociedade. No modo Akwẽ-Xerente de habitar o mundo existe uma noção de que a diferença constitui a vida social, à medida que esta se efetiva através das dinâmicas das relações sociais e "neste processo a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito" (Velho, 1996, p. 10).

O indígena Akwẽ-Xerente expressa, revela e apropria-se do seu modo de habitar, também, a partir do que conhece e interage com os outros modos de habitar que convergem em seu processo identitário. Fala do sossego da aldeia, da forma como se relacionam com a natureza, diz da forma como vivem suas crianças a partir da existência de outras realidades. Este conhecimento da alteridade, leva-os a reconhecer o próprio cotidiano, o modo de vida, enfim, a própria forma de habitar.

Com esse sentido, retornamos ao que Santos (1996) destaca como uma concepção em que tempo e espaço (co)existem, no qual (co)habitamos.

Ainda de forma mais contundente, pautado em um sentido fenomenológico, de inspiração Heideggeriana, Ingold (2000) parte do princípio de que as pessoas não apenas existem ou representam o mundo, elas acontecem; não apenas ocupam espaço: elas o habitam. Constituem-se como fenômeno histórico e relacional. Não de uma forma predeterminada por atributos do passado, mas pelos entrelaçamentos cotidianos, onde, nas respostas aos desafios da vida, abre-se a possibilidade de apropriação e consciência dos caminhos de onde vieram e para onde estão indo. Sua crítica direciona-se a um modo de perceber o "espaço" onde as coisas estão fixas (ou fixadas previamente), separadas do movimento que as trouxeram até ali, como se fosse possível uma ideia de espaço sem vida, que, para trazê-lo à vida, celebrar-se-ia o tempo como aquilo que anima o movimento do devir criativo. Rejeita, assim, um tipo de dicotomização que supõe o espaço como uma concha vazia, como o negativo do tempo. "Espaço" é o domínio da copresença, dos relacionamentos em prática, onde vidas se prendem umas às outras em seus respectivos caminhos.

Buscamos, assim, compreender que, na aldeia Salto, tempo e território estão em movimento e acontecem em um processo recíproco. Todos os aspectos que envolvem o habitar Akwẽ-Xerente fazem parte de suas territorialidades e temporalidades: natureza, cultura, organizações políticas, sociais e econômicas constituem esses processos.

Foi possível observar que neste território a conversa/vida flui sem pressa, não há uma urgência em sair daqui para chegar ali no horário marcado ou a sensação de medo do trânsito atrapalhar os horários estabelecidos. Os minutos na aldeia Salto parecem ser maiores, mas o convívio com o povo Akwẽ-Xerente nos possibilita afirmar que a forma como habitam o seu território traz um vínculo com a temporalidade que marca suas relações.

Na tentativa de entender o fluxo da vida Akwẽ-Xerente, os fios que entrelaçam a malha destas vidas, percebe-se uma unidade entre natureza e cultura, uma sinergia e uma sincronia entre elas, que permite o habitar deste povo com todas suas características diversas que determinam a territorialidade e temporalidade específica. O movimento que o povo realiza no seu habitar condiciona o que está no tempo e no espaço e este mesmo movimento de habitar condiciona o que está no espaço e no tempo.

Neste modo de viver há uma carga histórica de relação e comprometimento com o meio em que vivem, o lugar onde residem e de onde tentam retirar recursos naturais de forma inteligente para a manutenção das futuras gerações. Perpassa por esse modo de vida, por essa forma habitar do povo Akwẽ-Xerente, a noção de sustentabilidade ecológica e cultural, estabelecida por Sachs (1993). Essa noção considera que sustentabilidade ecológica é a possibilidade de propor novas formas de relacionamento entre o consumo humano e os recursos naturais, sendo que a sustentabilidade cultural é a possibilidade de valorização de formas diversas de relação entre ser humano, natureza e diversidades culturais, mediada pela etnociência.

Pensar sobre territorialidade, alteridade e temporalidade permite dizer da relação “invisível” do habitar do povo Akwẽ- -Xerente, que se consolida para além da materialidade que conseguimos tocar, observar ou descrever; consolida-se na cosmologia das histórias sobre a origem, das lembranças do corpo vivido, dos sentimentos e emoções vinculados às paisagens daquele lugar específico. São habitantes que vivem na terra e não sobre ela (Ingold, 2015).

Desta maneira, este estudo diz da territorialidade, alteridade, temporalidade e sustentabilidade de vínculos materiais e imateriais que a cosmologia Akwẽ-Xerente é capaz de revelar. Litlle (2002) analisa que outro elemento fundamental dos territórios sociais é encontrado nos

vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diversos grupos sociais diferenciados mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos.

Ao considerar a perspectiva de temporalidade do ser humano e que o lazer compreendido nos modos de produção ético-estético desses contextos, a aldeia Salto revela-se um lugar onde há possibilidade de crianças, jovens, adultos e idosos se juntarem para organizar sua alimentação e sustento; trabalham, festejam, celebram e brincam juntos, uns preparando a comida, outros cavando buracos, pegando gravetos para queimar ou ainda folhas de bananeira e outros ficam por ali, em volta, olhando, rindo e brincando com este acontecimento. Há um processo alteritário que se reafirma através das práticas culturais.

A caça às tanajuras é um exemplo de prática cultural de lazer do povo Akwẽ-Xerente. As crianças passam horas e horas na caçada às tanajuras. Percebe-se que algumas crianças já são experientes nesta vivência e conseguem capturar uma grande quantidade. Importante dizer que os adultos também caçam tanajuras, em espaços mais distantes das casas da aldeia. As crianças têm prioridade neste espaço mais próximo e os adultos adentram mais as matas. De forma festiva e lúdica, pulam, corre, caçam, se coçam e provocam risadas e sensações únicas para diferentes idades.

Interessante vê-los brincando tão alegres dentro daquele espaço tão deles, do cerrado cheio de pés de pequi, mangaba, cega machado e tantas outras árvores magrelas que reluziam o seu verde em meio ao capim nativo. A chuva propicia todo esse cenário de encantamento, fertilidade e ludicidade. Crianças Akwẽ-Xerente, pulando e sorrindo em meio a beleza única do cerrado, compondo uma paisagem única entre ambiente, corpo, percepção e aprendizagem das práticas culturais, revelando a relação entre territorialidade, alteridade, temporalidade, sustentabilidade e lazer.

Considerações finais

Após três anos de contato mais sistemático, entre a pesquisa exploratória, a observação participante e as entrevistas, foi possível mais que constatar, mas aprender que há todo um complexo de práticas culturais do povo Akwẽ-Xerente, que se revelam como modo de vida e de constituição da alteridade, a partir dos processos identitários que se revelam na experiência/envolvimento/narrativa cultural.

Estas práticas culturais são corporificadas de acordo a cosmologia deste povo, desde rituais de nomeação das crianças, rituais fúnebres, o ensinamento do choro Akwẽ, o ensinamento do discurso, o apadrinhamento das meninas quando nascem, o ritual do casamento Akwẽ, a pintura corporal, o artesanato. Durante as conversar e entrevistas, quando falavam de suas práticas culturais muitos se remetiam à tradição da língua do povo Akwẽ-Xerente, constituinte de suas vidas cotidianas. Protegem-se pelos sentidos de sua língua, e assim revelaram as tantas práticas culturais que envolvem a ludicidade, o encontro com os parentes, o jogo, o brincar, a caça as tanajuras, o banho no rio, a roda do artesanato, que transita entre a liberdade e a obrigação, a corrida de tora, o arco e flecha, as corridas de resistência, o cabo de força e o futebol.

As práticas culturais fazem emergir uma temporalidade humana, que denota promover outro nível de conhecimento, desenvolvimento e de aproximação do homem de si próprio, na escuta do que lhe é mais íntimo. O que Baptista (2014, p. 96), refere-se à relação lazer e temporalidade constituinte de formas específicas de habitar o mundo.

Trazer para o campo do debate a vida cotidiana do indígena, pela lente do lazer, nos aproximou dos sentidos da corrida de tora, do circuito do futebol, dos passeios na cidade e, mesmo do navegar no mundo da net, ancorados na experiência cotidiana indígena. São fenômenos complexos que envolvem questões cosmológicas, políticas, sociais e econômicas

complexos, e permeiam a responsabilidade de políticas responsáveis e que deem testemunho do fortalecimento destas práticas culturais.

O que se apresenta neste texto relata mais do que se pode observar, mas aprender na aldeia Salto. Há uma realidade estabelecida entre tempos em que a prioridade são as práticas culturais de lazer do povo Akwê-Xerente e tempos em que o indígena transita pela modernidade. Não há um abandono do ser índio para ele jogar futebol com uma chuteira no pé ou ainda, quando navega na internet, ele continua sendo índio, vivendo de acordo com um tempo histórico que em permanente transição e não estático. Revela-se em força, saber, atenção e cuidado com o mundo e a vida.

Referências

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos de ócio e leisure estudies – o atual debate filosófico, político e cultural. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 20-30, jan./abr. 2016.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição; trad. De Fábio Creder. Petrópolos: Vozes, 2015.

GOMES, Christiane Luce; OSORIO, Esperanza; PINTO, Leila; ELIZALDE, Rodrigo(orgs). **Lazer na América Latina/Tiempo libre, ócio y recreación en Latinoamerica**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

GRANDO, Beleni; PASSOS, Luiz. **Brincar, jogar o eu e o outro na escola:** contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

MAGNANI, José Guilherme. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. **Revista brasileira de ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, jun. 2002.

_____. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

_____. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

Nota

54. Como instrumentos de análise no sentido referido mais acima, ao mesmo tempo unidades de sentido e de inteligibilidade, essas categorias permitem reconhecer e descrever as múltiplas passagens entre diferentes domínios de abrangência, orientando o olhar de forma que não se situe tão “de perto” a ponto de se identificar com uma visão particularista e fragmentária, mas também nem tão “de longe”, focado no plano das generalidades (Magnani, 2014, p. 11).

15. AS REVISTAS DE VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA E AS ESTÂNCIAS HIDROMINERAIS (1930-1940): INCENTIVO MÉDICO AO CONTATO COM A NATUREZA

Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros

Introdução

Viajar em direção às estâncias hidrominerais foi, no Brasil das primeiras décadas do século XX, uma forma comum de distanciamento dos ritmos e tempos urbanos e de aproximação e contato com os elementos da natureza (Medeiros; Soares, 2016; 2017). Estas estâncias, reabilitadas no contexto europeu no início do século XIX, e depois no Brasil ao longo do século XX, fizeram parte de um cenário mais amplo, em que a natureza e seus elementos passaram a ser eleitos locais de cura, divertimento, educação e regeneração do corpo, especialmente indicados por um determinado pensamento médico higienista. (Soares, 2016; Lovisolo, 2016).

As viagens em direção à natureza tornaram-se prática comum na Europa entre os séculos XVIII e XIX. De acordo com Thomas (1996), foi necessário um longo período de transformação de noções e conceitos a respeito da natureza para que seus elementos fossem reabilitados, especialmente pela ciência.

Ao longo do século XVIII, a poesia, os quadros e a literatura ajudaram a compor um cenário em que novas sensibilidades foram forjadas com relação às plantas, aos animais e, mais especificamente, à paisagem. Assim, outros usos e relações com a natureza se deram, e prazeres sensoriais impensáveis até então, como o toque nas texturas, os sons da natureza, e as paisagens bucólicas, tornaram-se parte da relação humana com o meio natural.

Foi este século também que marcou, de modo mais profundo, uma tentativa da ciência de organizar uma narrativa a respeito da natureza (Lenoble, 1969). Dentre as narrativas propostas, aquela que elegia o mundo natural como portador de generosidade e valores positivos dava vazão a um contraste com os elementos da cidade, cada vez relatados com repugnância em relação a sua aparência física, odor e a aglomeração de pessoas (Thomas, 1996).

O século XIX abriu passagem para novos usos da natureza, inclusive somando ao interesse pelo campo um novo gosto por paisagens menos simétricas e menos trabalhadas pela mão humana; assim, as montanhas, os cumes, os mares, lugares que outrora proporcionavam receio e distância, começaram a fazer parte também dos destinos escolhidos para as viagens de férias (Thomas, 1996). Novas concepções a respeito da natureza se construíam a todo o tempo, indo desde a cura dos males corporais e do esfalfamento cotidiano até a diversão e relaxamento, passando pela construção de novas pedagogias em que o espaço da natureza era eleito como um local educativo, especialmente no que tange ao corpo (Soares, 2016).

O ato de viajar, ligado diretamente a estas novas ideias a respeito da natureza, ganhava novos contornos. Viajar significava se afastar dos ritmos produzidos na e pela cidade, como por exemplo, o cotidiano das fábricas, a agitação das ruas, as aglomerações. Viajar era, sobretudo, obedecer a uma nova organização temporal, regida pelos ciclos da natureza, pelas estações do ano e, assim, subverter uma temporalidade marcada pelo relógio, o símbolo dos ritmos das cidades (Rauch, 2001). Assim, não demorou para que destinos que proporcionassem o distanciamento das cidades se tornassem preferenciais para a ocupação do período de férias.

Este ambiente natural redescoberto pela população e, sobretudo, pela medicina, contrastava com o ambiente urbano, especialmente o europeu,

que se estruturava atrelando a si fétidos odores, aglomerações, lixo e, consequentemente, doenças. Esta mesma preocupação a respeito da saúde e da doença na cidade invadiu o pensamento médico no Brasil, já nos fins do século XIX e início do século XX. Foi nesta época que algumas cidades, como São Paulo, começaram a sofrer algumas consequências de uma urbanização acelerada, e parte dos médicos higienistas e sanitaristas foi convidada a rearranjar a cidade, partindo do pressuposto de que "a natureza, pretensamente elaborada e planejada por caminhos científicos, deve fazer parte da cidade" (Lovisolo, 2016, p. 2).

Assim, a natureza, reorganizada e redesenhada por um determinado pensamento médico[55] e arquitetônico passou a ser um elemento potencial de combate aos "males urbanos" (Sant'Anna, 2007), e os elementos desta natureza se fizeram peça fundamental nessa campanha, com a função de regenerar, educar, curar e mesmo divertir. Este discurso médico objetivava educar pela e para a natureza, seja utilizando seus elementos em curas e remédios, seja indicando a forma adequada de usufruir de seus benefícios em uma estadia junto aos lugares transformados pela mão humana. Logo, algumas vertentes deste discurso se propuseram a incentivar as viagens rumo à natureza como possível oposição às mazelas da cidade. É possível afirmar que este desejo de evadir rumo à natureza, especialmente tomado pelo receituário médico, faz nascer uma cultura do veraneio e das viagens de férias no Brasil (Soares, 2016; Marrichi, 2015; Schossler, 2013).

Este discurso de retorno reparador à natureza, bandeira do higienismo nas primeiras décadas do século XX, teve como vitrine as publicações médicas ou aquelas que se valiam deste discurso como mantenedor (Edler, 1998). Objetivando ampliar o alcance do poderio médico sobre as redes de poder da cidade, as publicações médicas tornaram-se, logo, um espaço privilegiado de transmissão de novas ideias, mesmo que conflitantes.

No Brasil, entre os fins do século XIX e início do século XX, houve uma fértil cultura de revistas. A chegada do século XX marcava um novo tempo na sociedade brasileira, descrito por palavras como velocidade, mobilidade, eficiência e pressa, que eram marcas distintivas do modo de vida urbano. A imprensa, lugar privilegiado de informações rápidas e condensadas, tornou-se elemento crucial para esse processo de aceleração que marcava o Brasil (Luca, 2008). As revistas do início do século, de apresentação cuidadosa, leitura fácil e agradável, cheias de imagens e, normalmente, com conteúdo diversificado, tornaram-se rapidamente peça fundamental no dia a dia da população, já que se dispunham a assumir inúmeras funções nas relações sociais e urbanas (Martins, 2001).

Dentre as diversas facetas apresentadas pelo desenvolvimento dos periódicos no país, houve uma grande diversificação e especialização das temáticas ao longo do século XX, que permitiram a inclusão de periódicos exclusivamente ligados à infância, aos cuidados médicos, aos esportes (Martins, 2001). Foi a partir desta especialização que revistas que se associavam a um discurso médico, quer seja na divulgação de ações voltadas à prática de exercícios, quer seja na manutenção da saúde individual e coletiva, surgiram como possibilidades de leitura. Dentro do discurso destes periódicos, era constante a aparição de uma divulgação do ideário de natureza redentora, capaz de contrastar com o ambiente urbano.

Nestas publicações, nos debruçamos e procuramos especificamente pelas estâncias hidrominerais, um dos bastiões da saúde e cura na natureza através de suas águas quentes. As estâncias hidrominerais, tão divulgadas nestas revistas como sinônimo de tratamento e cura pelas águas balizadas pela ciência ajudaram a compor um cenário de uma natureza específica, redesenhada pela mão humana, que serviria às necessidades brasileiras deste início de século XX (Marrichi, 2015; Medeiros e Soares, 2016). Ademais, foram grandes impulsionadoras do turismo no período; Poços de

Caldas, por exemplo, foi uma das cidades brasileiras mais visitadas por turistas na época, tanto por aqueles que procuravam por cura e regeneração através do contato com a água e o ar puro, quanto pelos que buscavam divertimentos variados.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar o teor de duas revistas que se associam à divulgação e vulgarização do pensamento médico – a Revista *Vida e Saúde* e a revista *Educação Physica* – no âmbito da prescrição de contato e usufruto dos elementos da natureza, com ênfase nos conteúdos relacionados ao contato com as águas termais e incentivo às viagens às estâncias hidrominerais.

O uso de periódicos como fonte e objeto de pesquisa exige alguns cuidados e reflexões. É certo que durante um longo período nas pesquisas históricas o uso de periódicos foi contestado, por não possuírem a "neutralidade" exigida outrora na pesquisa histórica. Os periódicos se apresentavam aos pesquisadores como "registros fragmentários do presente"; logo, excessivamente subjetivos (Luca, 2008).

Entretanto, o ideal de que a "verdade histórica" estava contida apenas nos documentos oficiais – supostamente neutros – foi superada com o constante alargamento das temáticas, das fontes e dos métodos, que permitiram a renovação de problemáticas e procedimentos metodológicos de pesquisa (Certeau, 1995). Isto habilitou de certa forma, o uso de periódicos para narrarem histórias, ou para que histórias fossem narradas sobre eles.

Porém, é preciso se desvencilhar de um olhar superficial, que se deixe levar pela aparência frívola e pelas palavras atraentes desta fonte. Para Camargo (1971, apud Luca, 2008, p. 226) "corremos o grande risco de ir buscar num periódico precisamente aquilo que queremos confirmar, o que em geral acontece quando desvencilhamos uma palavra, uma linha ou um texto inteiro de uma realidade".

Assim, Luca (2008) alerta para aspectos importantes ao se pesquisar um determinado assunto em um periódico. Aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e suportes, que, longe de serem naturais, proporcionam novas práticas de leitura; condições técnicas de produção; os temas, a linguagem e a natureza dos conteúdos; as publicidades e as motivações que levaram à decisão de divulgar certo assunto; os grupos responsáveis pela linha editorial, os títulos, as imagens de capa. Para a autora, todos os indícios, embora às vezes pareçam pouco relevantes, dizem sobre o periódico e ajudam o pesquisador a pensar de forma integral sobre o assunto pesquisado.

A revista *Educação Physica*, que circulou no país entre 1932 e 1945, teve como escopo principal a divulgação dos exercícios físicos e dos esportes, especialmente em uma época em que o corpo passava a ocupar um lugar central, ligado à produção de uma raça fortalecida, a força produtiva da nação (Schneider, 2010; Goellner, 1999). A divulgação dos esportes, das ginásticas e de outras práticas corporais, dentre elas inúmeras que se valiam da natureza como espaço e tempo de realização, mostrava a importância que a Educação Física já assumia na época, e a necessidade de se educar os corpos ativamente, através da divulgação de exercícios e outras práticas.

Já a revista *Vida e Saúde* foi uma publicação criada em 1938, distribuída e publicada pela Casa Publicadora Brasileira, órgão ligado à Igreja Adventista. Embora ligada a uma instituição religiosa, Dalben e Soares (2008) apontam que poucas eram as citações diretas à religião adventista em suas páginas, embora os temas abordados expressassem esta filosofia em diferentes aspectos. Esta revista nasce com o intento de ser um periódico específico sobre a higiene e sobre o corpo humano, com linguagem simples e agradável, para que pudesse ser compreendida pela maioria da população. Assim, ela pode ser classificada como uma revista sobre atualidades médicas dirigida ao público leigo (Zucon, 2006).

O ideário de vida ao ar livre nas páginas das revistas *Educação Physica* e *Vida e Saúde*

As revistas analisadas eram tomadas pelo pensamento médico em suas páginas, desde propagandas e anúncios até as matérias e reportagens lá escritas. As indicações de contato com a natureza, como destino de viagem ou no receituário médico, não se isentavam da influência deste pensamento.

Esse discurso de uma volta reparadora à natureza buscava impedir que o estilo de vida urbano, tão caro à nova formatação moderna que pretendia o país, não fosse o responsável por definhar os corpos e os nervos destes habitantes. Drescher (1938, p. 24), em artigo intitulado *Volta à natureza*, critica os excessos da vida urbana, e assume que, contra esta tendência, somente um retorno à natureza seria eficaz:

> Nossa "civilização", artificiosa e luzente, produziu demasiado luxo, fazendo-nos perder muitas qualidades physicas – e tambem moraes -. [...]. As enfermidades se multiplicam, porque os organismos são demasiado debeis para resistir.
>
> Procura-se corrigir este erro da civilização por meio das praças de esportes, acampamentos, excursões e mais amplo contacto com a natureza. [...]
>
> O Estado deveria estudar seriamente este problema, para que os benefícios da vida ao ar livre abrangessem todo o povo.

No intuito de analisar a questão da fuga das mazelas urbanas, o período de férias[56] havia se tornado unânime como alternativa para esta possibilidade, e a revista *Vida e Saúde*, se ocupou de dar vazão às inquietações a respeito do bom aproveitamento deste período.

Primeiro, era importante que a partida para as férias fosse feita para um local não tumultuado, em que o repouso fosse a maior característica, e que a natureza e seus elementos pudessem agir em confluência, para permitir revigoramento e regeneração dos corpos. Entretanto, nem todos os destinos de férias em meio à natureza apresentavam estas características:

> Ora, os períodos de descanso de que necessitamos variam segundo o grau em que a “pressa e a tensão” da vida moderna nos afetam. Denominamo-los férias, e o lamentável é que o desejo de divertir-nos se haja a tal ponto apoderado de nós, que o restabelecer-nos e habilitar-nos para fazer mais e melhor trabalho quase tem sido esquecido em nossos dias de férias. (Marsh, 1944, p. 14)

O artigo tende a analisar o justo emprego do período de férias, de acordo com os ditames anunciados. Em primeiro lugar, é sugerido abandonar todos os resíduos da tensão da vida urbana, e “esforçar-nos por não pensar em nada particular, dormir um pouco a mais e cultivar disposição alegre”. (Marsh, 1944, p. 17)

É preciso abdicar, segundo o artigo, de tudo o que diz respeito ao cotidiano da cidade; entretanto, é preciso ainda manter um rigor para se alcançar o “bom proveito”: não permitir excessos e nem estabelecer uma quantidade de dias inferior à necessidade, para que se evite voltar mais cansado do que quando partiu.

Um dos destinos mais indicados por esse discurso eram as montanhas. Estes locais, portadores de ares mais puros e mais distantes dos bulícios da cidade, permitiam o verdadeiro contato com a natureza. Esta aproximação poderia ser realizada através do excursionismo, da marcha e dos acampamentos, todas estas práticas bastante indicadas nos artigos da revista *Educação Physica* (Loyola, 1942; Goulart, 1940; Azambuja e Silva, 1945).

Embora as montanhas fossem o local ideal para o desligamento da vida cotidiana e expressassem o bom aproveitamento dos elementos da natureza, outros destinos também eram possíveis, desde que destoantes daquilo proposto pela urbanidade:

> É provável que muitos dos habitantes das cidades que leiam estas linhas não possam ir às montanhas; mas serão poucos os que não possa dalguma maneira ir ao campo. Pode ser simplesmente uma planície ou uma encosta ensolarada; uma várzea ou uma chácara; as margens dum lago ou a beira duma estrada rural ou dum arroio. Onde quer que seja, proponham-se definitivamente passar algum tempo num retiro natural, afastado da azáfama e da tensão da vida moderna. (Constock, 1944, p. 19)

A praia, contraindicada em período de excessivo tumulto, tinha a seu favor a presença dos raios solares, fundamentais para a hidroterapia, e das águas salgadas, terapêuticas e indicadas no tratamento de diversos males.

Embora local comum de retiro em meio à natureza, a ida à praia deveria seguir regras específicas, ditadas pelos médicos, para que não houvesse contraindicações e nem efeitos colaterais. De acordo com Sanchez (1937, p. 27) a eletricidade do mar e o clima marítimo eram os grandes diferenciais das cidades praianas, mas que deveriam ser utilizadas da forma correta, para que não ocasionassem males aos turistas e curistas que procuravam por elas:

> Muitas vezes os que vão para as praias em busca de um sedativo para o seu systema nervoso sobreexitado, surprendem-se desagradavelmente ao experimentar, em lugar do resultado desejado outro muito differente. [...]
>
> Não reconhecem que são os unicos culpados do fracasso – não precisamente elles, está claro – mas o desconhecimento absoluto do que o conceito da praia significa.

Diversos foram os artigos que se propuseram a auxiliar os turistas e curistas a tomarem corretamente os banhos de mar e de sol. Boigey (1937, p. 70) explica as características do banho de mar, “agente hydrotherapico de ordem dynamica, fortificante e reconstituinte do organismo, que apresenta seus caracteres mais pronunciados quando a agua é mais ou menos viva e quando o clima é realmente marinho”. De acordo com o autor, o melhor horário para tomar os banhos é entre as nove e doze horas, e, para aqueles que sentem frio, é indicada uma caminhada antes de entrar na água. Após a entrada na água, os banhistas deveriam seguir as seguintes regras:

> [...] submergir rapidamente todo o corpo, para evitar que resfriem algumas partes; fazer movimentos ou nada emquanto se está no banho, molhar, com frequência, a cabeça e sair dagua antes que sobrevenham os calafrios secundarios, que são prejudiciais.

> A principio, banhos rápidos, de três a cinco minutos de duração. Quanto mais breve é o banho, melhor é a reacção. (Terrizano, 1938, p. 29)

Outro efeito positivo da viagem às praias para um período de férias ou como excursionismo aos finais de semana era o contato com o sol, importante elemento para os médicos naturistas do período. O sol, após análises científicas minuciosas que avaliaram a composição de seus raios, tornou-se um importante elemento provedor de energia ao corpo, sendo, assim, indicado o banho de sol como componente obrigatório de uma estadia nas praias. Porém, o uso excessivo desse recurso poderia ocasionar diversos males à pele, levando até a insolação (Etchevarne, 1938).

Se as águas do mar tinham indicações específicas nos artigos das revistas, as águas quentes tinham indicações de uso totalmente diferentes, a começar pelo local do usufruto destas águas, que, muito diferente do ambiente aberto das praias, reservava-se a estabelecimentos termais, com o tempo de contato com as águas delimitado por funcionários que cuidavam para que as regras fossem respeitadas.

Estas cidades, possuidoras de águas termais cientificamente analisadas, serviram ao discurso médico que, neste período, preconizava uma volta à natureza como benéfica e benfazeja. Porém, esta natureza não deveria ser aquela em que se encontrava a apatia e o atraso, como costumava ser caracterizada a zona rural. Esta natureza era aquela moldada e rearranjada pela mão humana, apta a servir aos interesses médicos e científicos (Dalben, 2009; Medeiros; Soares, 2017).

As termas, famosas no mundo antigo, principalmente em Roma, foram reabitadas pela aristocracia francesa no século XVIII. No Brasil, as águas minerais começam a ser descobertas como elementos curativos e potencialmente turísticos no final do século XIX, após a redescoberta da elite nacional destes destinos na Europa.

O crescente interesse dos brasileiros pelas termas francesas e inglesas fez com que a medicina passasse a se preocupar com as estâncias brasileiras e as propriedades de cura de suas águas, para que no país elas também fossem habilitadas para a visitação e aproveitamento. Através da medicina higienista em sua vertente sanitarista, a ciência apoderou-se da indicação das cidades termais como destinos adequados aos viajantes que buscavam repouso e regeneração dos corpos fatigados.

As termas como espaços de fascínio pelo poder das águas não nasceram a partir de suas análises químicas e alcalinas; o interesse neste elemento natural se deu sempre através da crença popular em suas propriedades milagrosas. Mas a transição entre um elemento "milagroso" para um elemento científico exigiu um grande deslocamento de sentidos e entendimentos sobre as águas. Foi preciso um grande esforço do discurso médico para que uma prática historicamente associada à sabedoria popular se transformasse em um saber científico.

Assim, a aliança entre a cientificidade das águas e o modelo europeu de estâncias hidrominerais como destino privilegiado das vilegiaturas da elite brasileira proporcionou o surgimento das primeiras cidades termais no país. Foi desta forma que estes dois fatores foram fundamentais na definição das estâncias hidrominerais como um dos destinos de férias mais procurados no início do século XX, figurando como os fundadores de um turismo de férias no país.

Nas revistas aqui analisadas, a hidroterapia – ou seja, o tratamento proporcionado através das águas termais – era frequentemente indicada, especialmente àqueles que sofriam pelos esgotamentos e fadigas nervosas decorrentes da vida moderna.

Alguns artigos cuidavam do detalhamento dos procedimentos terapêuticos, para que o paciente voltasse do contato com as águas termais, verdadeiramente, curado. Em um artigo intitulado *A técnica do banho*

(Pathault, 1940), discorre-se sobre a moda dos banhos termais, e os perigos de sua má utilização. É importante, de acordo com o artigo, verificar, antes do início do procedimento, se o paciente encontra-se em boas condições; durante o banho, verificar a temperatura, a duração e a força do jato d'água; e depois, é importante que o paciente tenha um momento na sala de espera em que possa repousar, afinal: "é necessário deixar às reações orgânicas provocadas pelo frio ou pelo calor o tempo de se completarem com toda a plenitude de sua força".

A hidroterapia tornara-se uma importante forma de revigorar o corpo e o espírito além de proporcionar a cura a determinadas doenças, quer seja nos tratamentos marítimos ou através das águas quentes. Foi desta forma que este tratamento ganhou uma série de reportagens especiais nas páginas da revista *Vida e Saúde*, assinadas pela especialista em hidroterapia Beatriz Harter. Para a autora, embora a utilização das águas quentes e frias para tratamentos das doenças fosse uma prática comum desde a Roma Antiga, foi apenas com a análise científica moderna que ela pode assumir papel de importância na arte de curar.

Diversos outros exemplos de cura foram abordados nas reportagens dessas duas revistas com relação às estâncias termais, desde procedimentos internos, com a ingestão das águas quentes (Correia Neto, 1942), até externos, com banhos quentes e vapores sulfurosos (Tratamento..., 1942). Além das curas, as estâncias hidrominerais eram indicadas nessas publicações como destinos adequados de férias e de regeneração do corpo, por conta da combinação de elementos da natureza que poderiam ser usufruídos durante uma estadia.

Dentre os inúmeros destinos sugeridos para as viagens de fim de semana e de férias, as estâncias hidrominerais também se faziam presentes como possibilidades prescritas pela medicina, que não se cansava de elogiar as propriedades físico-químicas das águas, além das características climáticas:

> A estância hidromineral de Caldas de Cipó já é bem conhecida no Brasil. De vários Estados, todos os anos, aflui numa peregrinação constante, grande número de pessoas a procura dêsse "portentoso manancial de saúde líquida". [...] Numa altitude de 134 metros, Cipó apresentará, em futuro próximo, a atitude de "Cidade Jardim", com seus bosques e avenidas traçados numa topografia sem relevos". (Salles, 1945, p. 11)

Não é anódino pensar que, ao mesmo tempo em que procurava incentivar a procura a estas estâncias hidrominerais, este setor da medicina primava também por estabelecer condições ideais para a recepção de turistas e curistas nos estabelecimentos e cidades termais. Marrichi (2009) enfatiza que a própria constituição das estâncias já exigia algumas mudanças com relação à urbanização e o acolhimento de hóspedes já eram exigidas e respaldadas pelo discurso médico. O desenvolvimento da ciência das águas que curam exigia que o contorno das fontes fosse dotado de características que tornassem a estadia nas estações um período de repouso para o corpo e para o espírito, onde todo o alinhamento do espaço convergisse para o bem estar dos curistas.

Considerações finais

Ao analisar o discurso presente nessas duas revistas, quer seja, a revista *Vida e Saúde* e a revista *Educação Physica*, pode-se perceber o quanto foi recorrente a ideia de uma volta reparadora à natureza. Os artigos, que se pronunciam quanto ao destino escolhido, o tempo de repouso, as práticas corporais a serem realizadas, preconizavam que em meio à natureza era possível cultivar aspectos morais, físicos e higiênicos que não eram mais encontrados nas cidades.

Ao folhear suas páginas, percebemos que as águas, os raios solares e as montanhas, com seus ares mais salubres e percursos desafiadores, desde que utilizados de forma racional, segundo prescrições muito bem delineadas pela medicina, emergem como importantes espaços de regeneração física e

moral frente aos males e vícios impostos pelos meios urbanos. Além disso, podemos perceber também um discurso de exaltação das práticas termais enquanto possibilidades de cura e regeneração do corpo, além de um incentivo à procura a estes destinos durante o período de férias.

Podemos concluir, portanto, que as revistas de vulgarização científica serviram para impulsionar o turismo em meio à natureza, alinhando essa prática aos ditames médicos e higiênicos.

Referências

AZAMBUJA, Oscar; SILVA, Faustino. Excursionismo e montanhismo; cinco grandes conquistas. **Educação Physica**, n. 87, p. 11-14, jul./ago., 1945.

BOIGEY, Mauricio. A influencia hygienica do mar e dos banhos de mar. **Educação Physica,** n. 13, p. 70-73, dez. 1937.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques.; NORA, Pierre. **História**: novos problemas. 4. ed., v. 3. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CONSTOCK, Benjamin. Em véspera de férias. **Vida e saúde**, n. 11, ano 6, p. 5, nov. 1944.

CORREIA NETO. Os banhos intestinais de água termal sulfurosa em Poços de Caldas pelo Suda Bad. **Vida e Saúde,** n. 11, ano IV, p. 18, nov. 1942.

DALBEN, André; SOARES, Carmen Lúcia. A revista Vida e Saúde: modos de olhar e educar o corpo feminino em suas páginas (1940 – 1950). **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 239- 250, 2008.

DALBEN, André. **Educação do corpo e vida ao ar livre:** natureza e educação física em São Paulo (1930-1945). 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DRESCHER, Braulio Laurencena. Volta à natureza. **Educação Physica**, n. 17, p. 67, abr. 1938.

EDLER, Flávio Coelho. A Medicina Brasileira no século XIX: um balanço historiográfico. **Asclépio**: Revista de Historia de La Medicina y de La Ciencia, Espanha, v. L, n. 2, p. 169-186, 1998.

ETCHEVARNE, Cosme. L. Afecções provocadas pelo sol. **Educação Physica**, n. 14, p. 26, jan. 1938.

GOELLNER, Silvana. Vilodre. **Bela, maternal e feminina:** imagens da mulher da revista Educação Physica. 1999. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidade e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 41-55, set. 2003.

GOULART, Gilberto. A marcha na montanha. **Educação Physica**, n. 30, p. 12, jan. 1940.

HARTER, Beatriz. Que é a hidroterapia. **Vida e Saúde**, n. 4, ano IV, p. 4, 1942.

LENOBLE, Robert. **Historia da ideia de natureza.** Lisboa: Edições 70, 1969.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. A educação pela natureza para a vida boa. In: SOARES, C. L. **Uma educação pela natureza:** a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 9-45.

LOYOLA, Ignácio. Montanhismo. **Educação Physica**, n. 62, p. 40-43, jan./fev. 1942.

LUCA, Tânia. Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARRICHI, Jussara. **A cidade termal**: ciência das águas e sociabilidade moderna entre 1839 a 1931. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. DE DECCA, E. S. **Vilegiaturas de prazer e a formação de uma cultura burguesa na cidade balneária de Poços de Caldas entre os anos de 1930 e 1940**. 2015. 246f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARSH, Eduard. Haverá proveito nas férias? **Vida e saúde,** n. 6, ano VI, p. 14, jun., 1944.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista**: imprensa e práticas culturais em tempos de república, São Paulo (1890-1922). São Paulo: Edusp; FAPESP; Imprensa Oficial do Estado, 2001.

MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro; SOARES, Carmen Lúcia. Uma natureza que educa: as estâncias hidrominerais no estado de São Paulo (1930-1940). **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, p. 949-962, 2017.

_____. Entre a cura e o divertimento: as viagens de férias junto à natureza em estâncias hidrominerais (1930-1940). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, p. 213-219, 2016.

PATHAULT, Brice. A técnica do banho. **Educação Physica**, n. 41, p. 58, abr. 1940.

RAUCH, Andre. As férias e a natureza revisitada (1830-1939). In: CORBIN, Alain; CSERGO, Julia. **História dos tempos livres**: o advento do lazer. Lisboa, Portugal: Teorema, 2001.

SALLES, N. Caldas de Cipó. **Vida e Saúde**, n. 10, ano VII, p. 9, ano out. 1945.

SANCHEZ, J. Maria. A eletricidade do mar. **Educação Physica**, n. 12, p. 26, nov. 1937.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **Cidade das águas:** usos de rios, córregos, bicas e chafarizes em São Paulo (1822-1901). São Paulo: Senac, 2007.

SCHNEIDER, Omar. **Educação Physica:** a arqueologia de um impresso. Vitória: EDUFES, 2010.

SCHOSSLER, Joana Carolina. **História do veraneio no Rio Grande do Sul.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. Três notas sobre natureza, educação do corpo e ordem urbana (1900-1940). In: SOARES, Carmen Lúcia. **Uma educação pela natureza**: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas: Autores Associados, 2016, v. 0, p. 9-45.

_____. **Uma educação pela natureza:** a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas: Autores Associados, 2016, v. 1.

_____. **O pensamento médico higienista e a Educação Física:** 1850 a 1930. 1990. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

TERRIZANO, Victor. Banhos de mar: afecções provocadas pelo sol. **Educação Physica**, n. 14, p. 26, jan. 1938.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitude em relação a plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TRATAMENTO da surdez pelos vapores sulfurosos de poços de caldas. **Vida e Saúde**, n. 4, ano IV, p. 14, abr. 1942.

ZUCON, Otávio. **Da corporalidade**: concepções médicas sobre a forma corporal. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Notas

55. Este pensamento médico, que se ocupava dos problemas do modo de vida urbano e das novas relações entre medicina e sociedade, não era uníssono e nem homogêneo. Embora o objetivo final fosse comum a todos, distintos apontamentos e soluções eram propostos, de forma que não se agradava a todos os setores médicos (Edler, 1998; Gois Jr, Lovisolo, 2003; Soares, 1990). Assim, a solução para os problemas urbanos encontrava diversas indicações, que nem sempre dialogavam. Uma delas, que tratamos aqui neste texto, é a de que o campo e natureza eram a perfeita oposição às mazelas urbanas.

56. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), legislação aprovada em 1943, determina pela primeira vez no país o direito constituído às férias remuneradas anuais do trabalhador. Assim, esta camada da população se torna apta a aproveitar alguns benefícios que outros grupos sociais já gozavam, como o prazer da vilegiatura. Associada a esta legislação, surge a compreensão de que o período de férias seria melhor aproveitado em meio à natureza, e, surgem, como consequência, novas indicações e prescrições com relação a este período.

16. MÚLTIPLAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: APRENDIZAGENS A PARTIR DA AÇÃO DE SEGUIR CIENTISTAS E PESQUISAS[57]

Raquel da Silveira
Marco Paulo Stigger

Introdução

A política indutiva do Estado Brasileiro, iniciada em 1986, através de consecutivos Planos Nacionais de Pós-Graduação, voltados para a formação de pesquisadores/as colaborou para o surgimento de uma comunidade científica comprometida com a Educação Física (EF) (Stigger, Silveira & Myskiw, 2015). Esses Planos tornaram possível a criação de muitos programas de pós-graduação nesse campo de estudos. Já, os anos 2000 foi o momento em que a EF "se amplia, se dinamiza e incorpora as práticas científicas com mais intensidade, trazendo consigo todo o seu aparato, colocando-as na disputa do poder de visão e de divisão do campo" (Lazzarotti Filho, 2011 p. 111).

Dentre as diversas características que essa comunidade científica possui, chama à atenção a divisão em áreas/subáreas que parece reger a maneira com que se faz ciência na EF. Seja por meio de uma vinculação às ciências "biológicas", "duras", "biodinâmicas"; ou, seja por meio de uma vinculação às ciências "sociais", "socioculturais", "humanas" e "moles", essa divisão implicou em muitos tensionamentos. Manoel & Carvalho (2011), por exemplo, identificaram que a "biodinâmica" possui hegemonia no "campo", afirmação sustentada a partir de vários dados relativos à pós-graduação brasileira nos anos de 2006 e 2009. De maneira semelhante, Tavares (2015),

ao fazer um levantamento sobre os dados referentes aos anos de 2010 e 2012 sobre as “linhas de pesquisa” nos programas de pós-graduação em EF, identificou um total de 116 linhas, sendo que 70% podem ser consideradas próximas da subárea biodinâmica e apenas 18,9% estariam próximas das subáreas pedagógicas e socioculturais. Frente a esses dados, pode-se perceber que a hegemonia anunciada por Manoel & Carvalho vem se mantendo por longo tempo.

Na direção de explicitar onde as discrepâncias entre as subáreas estão presentes, Stigger (2009) destacou o processo de avaliação de pesquisas, pesquisadores/as e de programas de pós-graduação vigentes na EF brasileira. O autor identificou que as peculiaridades das subáreas que compõem a EF não são contempladas nos processos avaliativos, o que transforma peculiaridades em desigualdades. Segundo esse ponto de vista, o processo de avaliação de pesquisas, pesquisadores/as e de programas de pós-graduação, é um dos principais meios em que as disparidades entre as subáreas da EF são efetivadas.

Considerando esse panorama, nos aproximamos dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e desenvolvemos esta pesquisa que objetivou trazer elementos para colaborar com a compreensão sobre a maneira com que se faz ciência na EF brasileira.

Metodologia

Realizamos um estudo etnográfico em dois grupos de pesquisa vinculados a um programa de pós-graduação em EF. O trabalho de campo durou, aproximadamente, 16 meses, período em que pudemos acompanhar o dia a dia desses dois grupos.[58] Embasados nas “etnografias da ciência” (ver Latour & Woolgar, 1997; Fleck, 2010) voltamos a nossa atenção na identificação de elementos (humanos e não humanos) e de associações presentes nas ciências que cada grupo vivenciava. Com isso, passamos a

seguir cientistas, pesquisas e associações. Nos diários de campo descrevemos “redes” que associavam elementos diversos e possuíam a característica de serem feitas e desfeitas, além de limitadas em suas dimensões conforme a capacidade que tínhamos de observar, conhecer e compreender as ciências que investigávamos. Assim, passamos a visualizar “quem” e “o que” integra o fazer científico de cada grupo, a capacidade de “agência” dos diferentes elementos, a dinamicidade de algumas relações e os traçados que foram deixados e que ajudam a sustentar os seus fazeres cotidianos.

Diferentes modos de fazer ciência

Vincennes[59] é um grupo de pesquisa criado no ano de 2005 por Charles, um engenheiro elétrico que se dedica a estudar a área da biomecânica. Desde então, as pesquisas realizadas no grupo, que hoje conta com cerca de 30 pesquisadores/as, centram-se na mecânica do movimento humano, mais especificamente nas questões que envolvem “forças”. Diferentes práticas físicas e distintas partes do corpo humano são analisadas pelos/as pesquisadores/as com o intuito de medir forças musculares, propulsivas, internas e de resistência. Exercícios de Pilates, de natação e de *ballet*, as regiões do ombro, do joelho e da coluna vertebral são os objetos das investigações realizadas pelo Vincennes.

As técnicas de pesquisa utilizadas são a dinamometria, a cinemetria, a eletromiografia, a antropometria, a ultrassonografia e, mais recentemente, a revisão sistemática devido ao acúmulo de artigos científicos publicados mundialmente sobre os temas de pesquisa investigados pelo Vincennes. Para que os trabalhos do grupo se efetivem, plataformas de força, dinamômetros, câmeras de vídeo, eletromiógrafos, ultrassons, fitas métricas, balanças e bases de dados referenciais são necessários para a “coleta de dados”. Essas “coletas”, assim denominadas pelos pesquisadores,

envolvem “amostras” que, pelas nossas observações durante a pesquisa, eram relacionadas a pessoas que possuíam alguma característica em comum, conforme os objetivos do estudo. Após a coleta, os dados são processados em softwares de análises de sinais, e então analisados através de testes estatísticos, os quais são escolhidos conforme o desenho metodológico da pesquisa.

Os resultados encontrados, em sua grande maioria compostos de gráficos e números, são debatidos entre integrantes do grupo para, então, se tornarem um texto. Em geral, monografias, dissertações e teses são elaboradas a partir desses resultados, mas, devido às mudanças nas lógicas de produção de conhecimento e das regras da pós-graduação, à qual esse grupo está vinculado, grande parte dessas dissertações e teses é escrita no formato de artigos científicos já direcionados a algum periódico específico. Outra maneira pela qual esses resultados são postos em ação é durante a prática profissional em que alguns pesquisadores/as estão envolvidos, na condição de professores de EF e/ou fisioterapeutas.

Já, Buttes-Chaumont é um grupo de pesquisa criado em 1997 por Olivier que, ao retornar do doutorado realizado na Espanha sobre “cultura docente”, “EF” e “escolas públicas”, se preocupava em criar um grupo de pesquisa que possibilitasse “juntar os professores da escola com os professores da universidade” (entrevista com Olivier, 10.09.2014). Assim ele convidou professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para participarem de reuniões de estudo e realizarem pesquisas sobre suas práticas docentes.

Passados 17 anos de sua criação, atualmente o grupo é formado por 31 pesquisadores/as. A rotina se estabelece a partir de reuniões quinzenais, em que todos os integrantes são convidados a participar. Preocupados em compreender questões que envolvem o professorado de EF das escolas municipais de Porto Alegre, os participantes do grupo já desenvolveram

pesquisas sobre: formação permanente e a prática pedagógica de professores; a política pública de formação de professores; a interdisciplinaridade na ação pedagógica; os conteúdos escolares da EF; o currículo organizado em “ciclos” das escolas municipais de Porto Alegre; os sentidos da escola e da EF na atualidade; as questões raciais presentes nas escolas; a formação política na EF; o desgaste e o processo de abandono da carreira docente.

As metodologias de pesquisa utilizadas nas investigações são de cunho qualitativo, e a maioria dos/as pesquisadores/as optou pela etnografia para realizarem suas pesquisas. Observações, entrevistas, análise de documentos são os principais instrumentos metodológicos empregados. Para a análise das informações, os pesquisadores utilizam o processo de “triangulação”, em que são relacionadas as diferentes fontes de informação, as referências bibliográficas utilizadas e as interpretações dos próprios pesquisadores. Também se destaca, nesse processo, a identificação das “unidades de significado” feita pela maioria dos pesquisadores para analisar as entrevistas. Com base nessas unidades são criadas as “categorias de análises”: temas centrais em que os resultados das pesquisas são descritos.

A partir dessas “categorias” os resultados produzidos pela pesquisa são detalhadamente apresentados com a utilização de argumentos que mesclam as informações obtidas na pesquisa empírica, nos referenciais bibliográficos e nas interpretações do/a próprio/a pesquisador/a. Esses fatos científicos, além de constarem nos textos das teses e dissertações desses/as pesquisadores/as, e se transformarem em artigos publicados em periódicos científicos, também passam a ser traduzidos em práticas profissionais dos/as pesquisadores/as que, em sua grande maioria, são professores de redes municipais de ensino.

Ao acompanhar/viver o dia a dia desses grupos e em diálogo com outros trabalhos sobre o tema, buscamos defender que há múltiplas ciências da EF.

Apoiados principalmente na noção de “ontologia múltiplas” (Mol, 2002) identificamos que, na prática, a ciência da EF é aquela desenvolvida por cientistas pertencentes ao Vincennes, assim como é aquela desenvolvida por cientistas pertencentes ao Buttes-Chaumont. Ou seja, ao mesmo tempo em que ela “é” as práticas vivenciadas em Vincennes, ela “é” também as práticas vivenciadas no Buttes-Chaumont.[60] Essa compreensão difere daquela pela qual iniciamos esta investigação e também daquelas que apresentamos na Introdução deste artigo, em que a ciência da Educação Física é entendida a partir de divisões relacionadas às “Ciências Humanas e Sociais” e às “Ciências Biológicas e da Saúde” ou às subáreas “biodinâmica, sociocultural e pedagógica” (Manoel & Carvalho 2011, p. 392). Compreender que a ciência na Educação Física “é” diferentes ontologias – as quais são criadas/produzidas/promulgadas nas práticas científicas –, ao invés de ser constituída por diferentes áreas/subáreas, traz consequências para a maneira com que se continua a analisar, e, quiçá, agir, em relação a essa temática.

Ao identificarmos os entendimentos que fragmentam a ciência da Educação Física em áreas/subáreas, percebemos que as atenções se voltam à procura de espaços que cada uma das partes ocupa nessa constituição de uma única ciência. Esse ponto de vista considera, *a priori*, que há uma disputa frente a esses espaços, a qual, consequentemente, resulta no estabelecimento de discrepâncias entre essas diferentes áreas/subáreas em relação ao que produzem de conhecimento, aos recursos que possuem, ao reconhecimento e legitimidade do que fazem e aos poderes que têm nas instâncias e processos decisórios.

Já, ao compreender que a ciência da Educação Física “é cada uma das práticas” que estão sendo promulgadas, não faz mais sentido tentar procurar as posições que essas diferentes realidades científicas ocupam, mas, sim, o importante passa a ser o entendimento das maneiras com que elas se

relacionam. Não se busca, então, posicionamentos que fixem essas áreas/subáreas, mas os deslocamentos feitos entre as diferentes ontologias científicas para que, em determinadas situações, espaços e tempos, sejam promulgadas. As análises não estão pautadas, *a priori*, por disputas e por estabelecimento de hierarquias, mas pelos modos de "distribuição" (Mol, 2002, p. 87) e "coordenação" (Mol, 2002, p. 53) que essas diferentes realidades vão estabelecendo.

Formas de um objeto múltiplo (co)existir: as relações entre ciências da educação física

Atentos teórica e empiricamente para as possibilidades de um objeto múltiplo (co)existir, passamos a compreender que há espaços/tempos em que as distintas realidades científicas investigadas existem independentemente umas das outras, e espaços/tempos que elas coexistem para promulgarem áreas/subáreas da Educação Física, ou mesmo uma única ciência da Educação Física.

Ao convivermos e partilharmos o cotidiano dos fazeres científicos que aconteceram no Vincennes e no Buttes-Chaumont identificamos que as realidades científicas que esses grupos vivenciam e produzem possuem independências acadêmicas. As rotinas dos pesquisadores, os interlocutores que escolhem para dialogar, os entendimentos que buscam elaborar com suas pesquisas, os planejamentos e ações para a concretização das investigações são bastante distintas e acontecem de maneira independente entre os dois grupos. Após as análises sobre as trajetórias de alguns pesquisadores, as formas de estruturar e escrever as teses e dissertações, os fatos científicos que interessam e são produzidos, os espaços e afazeres que compõem o dia a dia dos/as pesquisadores/as, as referências bibliográficas associadas às pesquisas, os/as convidados/as que elegem para dialogar sobre as controvérsias que estão problematizando, as metodologias

consideradas legítimas para serem utilizadas, e a maneira com que escolhem para apresentar os resultados das pesquisas, passamos a compreender que, ao considerar esses espaços/tempos, as diferentes ontologias da Educação Física existem, na prática, de forma "distribuída" e suas promulgações são independentes umas das outras[61]. É importante ressaltar que o fato de não haver controvérsias, tensões e disputas nessas situações não significa que há consenso entre as diferentes formas de promulgar a ciência da Educação Física, mas, sim, que há, na prática, uma falta de sobreposição entre essas realidades. Conforme afirma Mol, "não há nada para lutar" (2002, p. 112), pois elas estão 'distribuídas' e "distribuições separam o que poderia colidir" (2002, p. 115).

Contudo, essa é apenas uma forma de interpretar a relação que as ontologias da Educação Física estabelecem. Ao analisar outros espaços/tempos fica visível que elas se relacionam a partir de maneiras diferentes. Há espaços/tempo em que essas ontologias precisam estar conectadas/ligadas para juntas sustentarem suas coexistências. Os atritos, conflitos e negociações que constantemente estão presentes na ciência da Educação Física – conforme as constatações de inúmeros estudos sobre esse tema, ver, por exemplo, Manoel & Carvalho (2011), Lazzarotti Filho (2011), Rigo, Ribeiro, Hallal (2011) – estão relacionados à necessidade de as diferentes realidades científicas da Educação Física ser, em determinados espaços/tempos, uma só. Elas se conectam, se relacionam e se reúnem para que, na prática, possam coexistir sob a mesma denominação: "a ciência da Educação Física"?[62]

Dentre as possibilidades de espaços/tempos que ocorrem essas coexistências, analisamos ao longo da pesquisa duas delas: a primeira diz respeito ao processo de formação de pesquisadores/as de Educação Física e a sua materialização através da coexistência das múltiplas ontologias científicas que sustentam um Programa de Pós-Graduação; e a segunda se

refere às relações estabelecidas entre essas realidades científicas, a partir de suas diferentes maneiras de coexistirem, frente às instituições responsáveis pelas políticas de fomento e avaliação de pesquisa nacional (Capes/CNPq). Consideramos que essas duas esferas possuem em comum o fato de tratarem de espaços/tempos em que as diferentes ontologias científicas da Educação Física estão se relacionando e coexistindo através de uma denominação única. Seja quando elas integram um Programa de Pós-Graduação em Educação Física,[63] ou quando integram a "Área 21" estabelecida pela Capes ou o "Comitê de Assessoramento" e a "Comissão de Assessoramento Técnico Científico" do "Programa de Pesquisa em Saúde" do CNPq,[64] consideramos que as múltiplas formas de promulgações da ciência na Educação Física estão, na prática, "coordenadas".[65] Isso porque Vincennes e Buttes-Chaumont, por exemplo: integram o mesmo Programa de Pós-Graduação; concorrem aos mesmos editais de fomento à pesquisa, às mesmas bolsas de mestrado, doutorado e de produtividade; e as pesquisas que produzem e os/as pesquisadores/as que os constituem são avaliados/as pelos mesmos critérios. Frente a esses espaços/tempos, as diferentes ontologias investigadas – e outras – estão se relacionando e estabelecendo diferentes "formas de coordenação" que sustentam suas coexistências.

Uma dessas formas de coordenação se estabelece a partir de "hierarquias" em que já está posta a existência de desequilíbrios nas possibilidades de participações/ações das múltiplas ciências. Ao refletir sobre a participação do Programa de Pós-Graduação na formação dos/as integrantes dos grupos investigados identificamos que as experiências vivenciadas são diferentes. Ao observarmos, por exemplo, as disciplinas ofertadas e os editais de bolsas de estudo do Programa de Pós-Graduação que os discentes de ambos os grupos estavam vinculados, é possível identificar que a formação desses pesquisadores estão pautadas por uma

“hegemonia das biodinâmicas”/”(re)biologização”, processo em andamento e consolidado nos programas de pós-graduação em “Educação Física”[66]. Essas “coordenações hierárquicas” estabelecidas entre essas realidades científicas para sustentar um único programa ficam visíveis nessas situações, em que a formação oferecida acaba privilegiando aqueles/as alunos/as que compartilham os fazeres científicos vinculados às “ciências naturais”. Diferente do que descrevemos anteriormente, em que as ciências promulgadas pelo Vincennes e pelo Buttes-Chaumont estavam “distribuídas”, e suas existências estabeleciam independências acadêmicas, o que observamos nessa situação é a coexistência dessas diferentes ontologias que, para compor o mesmo Programa de Pós-Graduação, estabelecem um modo de “coordenação hierárquico” em que os efeitos recaem no processo de formação diferenciado que, na prática, é ofertado pelo Programa. Além disso, atentar para esses dois aspectos da participação do Programa na formação dos/as pesquisadores/as nos encaminha para a reflexão de que esses são elementos que colaboram/potencializam o “deslocamento” para dentro da noção de “identidade da área” qualquer diferença existente entre as ciências da “Educação Física”. Ao ser capaz e assumir a responsabilidade de atribuir o mesmo título de mestre e doutor/a para pesquisadores/as mediante oferta diferenciada de formação, o Programa torna-se tanto um meio de fortalecer as ciências da Educação Física que se aproximam das áreas da “biodinâmicas”/”Ciências Biológicas” quanto um meio de manter a “identidade da área”.

O sistema de fomento e avaliação “da ciência da Educação Física”, instituído pela Capes e o CNPq, também “coordena” as diferentes realidades científicas que constituem essa ciência. O estabelecimento da produção científica, como critério decisivo no processo de fomentar e avaliar programas de pós-graduação, pesquisas e pesquisadores/as, faz com que diferentes ontologias científicas tornem-se passíveis de comparação.

Essas ontologias, de alguma forma, são unificadas nesses processos, sendo que “a ameaça da incomensurabilidade é combatida, na prática, através da criação de medidas comuns” (Mol, 2002, p. 85). Para coexistirem, as diferentes realidades estão “coordenadas” a partir de uma “calibração” das produções científicas que fazem (ou não). Essas produções deixam de ser consideradas resultados de diferentes fazeres científicos e passam a ser compreendidas como indicadores capazes de contabilizar pontuações uniformemente. O termo “calibração”, utilizado por Mol (2002), visa expressar a forma com que diferentes realidades são “traduzidas” a partir de alguma ação/objeto/teste/critério para poderem se tornar comparáveis. Nessa forma de “coordenação”, a autora destaca os atritos que dela podem resultar, pois as ações/objetos/testes/critérios, muitas vezes não são consensuais e, dessa forma, favorecem algumas realidades em detrimento de outras.

Observamos que se instala no cotidiano das ciências uma “cultura de auditoria” (Shore, 2009, p. 27) em que o produtivismo acadêmico carrega a mensagem “faça o máximo / faça o melhor”. Em um primeiro momento essa mensagem pode ser interpretada com uma forma de potencializar o desenvolvimento das ciências. Todavia, ao atentarmos para as múltiplas ciências da EF, também podemos interpretar essa mensagem de outra maneira. Ela passa a ser mais um meio de criar e manter as discrepâncias entre as múltiplas ciências da EF. “Fazer o máximo/ fazer o melhor” não tem as mesmas consequências para realidades distintas. Nos grupos que investigamos, por exemplo, identificamos que para Vincennes “seguir a mensagem” resulta em alcançar o principal critério utilizado pela Capes e CNPq para “calibrar” as diferentes ciências que unificam nos processos de fomento e avaliação: a publicação científica em periódicos localizados nos estratos superiores do Qualis e com alto Fator de Impacto (FI). Já o Buttes-Chaumont, ao “fazer o máximo/ fazer o melhor”, possuem dificuldades de

contemplarem esse critério, uma vez que, a produção científica em periódicos nos estratos superiores e com alto FI não é a única e, é possível dizer, nem a principal referência de mensuração de atributos de suas pesquisas. Portanto, essa análise nos leva a sugerir que as agências de fomento e avaliação ao "calibrarem" as diferentes ciências vivenciadas na EF através da produção científica, tem a pretensão que o resultado de "fazer o máximo / fazer o melhor" seja o mesmo para múltiplas realidades, o que tem provocado muitas tensões.

Em consonância com o "modo de coordenação" hierárquico – em que a formação dos/as pesquisadores/as, através do mesmo programa de pós-graduação, acontece a partir de beneficiamentos aos discentes que vivenciam ontologias científicas vinculadas às "ciências biológicas" –, o "modo de coordenação" denominado "calibração" também parece, em consequência, fortalecer as desigualdades entre as diferentes ciências da Educação Física. Da mesma maneira que a "hierarquia" que se estabelece no processo de formação dos/as pesquisadores/as faz – em última instância – algumas ciências sobressaírem em relação a outras; a "calibração" que se estabelece nos processos de fomento e avaliação de programas de pós-graduação, pesquisas e pesquisadores/as também é um meio de valorização das mesmas ciências.

Conforme afirma Mol (2002), o processo de unificação de objetos múltiplos através desses "modos de coordenação" faz com que, muitas vezes, e aqui parece ser o caso, "um deles tenha sido feito para ganhar" (p. 84). Seja pelo número de professores, linhas de pesquisa, disciplinas e número de bolsas, ou pela mensuração da "qualidade/quantidade" da produção científica, as ciências da Educação Física, quando unificadas, passam a assumir posições e poderes distintos. A partir desses "modos de coordenação", que hoje mantêm unidas as diferentes realidades científicas da Educação Física, é possível afirmar que aquelas ciências que se

aproximam das chamadas “ciências biológicas” estão mais bem posicionadas e possuem maiores poderes frente aos processos de formação de pesquisadores/as e de fomento e avaliação. São elas que, ao coexistirem com as ontologias científicas da Educação Física que se aproximam das “ciências sociais”, sobressaem e ganham. É possível concluir afirmando que esses “modos de coordenação”, da maneira que acontecem na prática, atuam para a manutenção das discrepâncias entre as ontologias, fazendo com que suas coexistências sejam cheias de desigualdades, tensionamentos e disputas.

Considerações finais

Mediante a convivência com grupos de pesquisas distintos da EF, passamos a compreender/propor que se faz ciência na EF brasileira a partir de diferentes ontologias, as quais, conforme os espaços/tempos em que são promulgadas, existem de maneira independente ou coexistem para que, juntas, se tornem uma única ciência da EF. Ao considerar “a ciência da Educação Física” um ponto de chegada (ou seja, a conclusão de um arranjo de relações), e não o ponto de partida (porque partimos do entendimento de que ela é múltipla e não única), nossos interesses passam a ser: quais acordos e negociações são necessários, entre as diferentes ontologias científicas da Educação Física, para que essas ontologias possam coexistir? Que tensões, disputas e/ou consensos são produzidos entre elas? De que maneira as incompatibilidades, incoerências e divergências entre essas ontologias coexistem, para, juntas, promulgarem uma ciência da Educação Física? Quais são, na prática, as consequências dessas formas de coexistência para cada uma das realidades científicas?

Enfim, ao compreender que as ciências da EF são múltiplas, o principal encaminhamento/provocação desta pesquisa é que ao se pensar/referir/indagar sobre a ciência da EF (nota-se, no singular) passa a

ser indispensável pensar/referir/indagar sobre os tipos de relações que foram e estão sendo estabelecidas entre as ciências da EF (nota-se múltiplas), e quais são as suas consequências.

Referências

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório:** a produção dos fatos científicos. Tradução Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. **O Modus Operandi do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil.** 2011. 147f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-Graduação na Educação Física Brasileira: A atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago., 2011.

MOL, Annemarie. **The bodymultiple:** ontology in medical practice. Duke University Press, 2002.

RIGO, Luis Carlos; RIBEIRO, Gabriela; HALLAL, Pedro. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.

STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel; MYSKIW, Mauro. O processo de avaliação da pós-graduação em Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil e algumas das suas repercussões cotidianas. In: RECHIA, Simone et al. **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015, p. 15-56.

SHORE, Cris. Cultura de auditoria e governança liberal: universidades e a política da responsabilização. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 24-53, jan./jun., 2009.

STIGGER, Marco Paulo. Apresentação. In: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015, p.

VII-X.
_____. Palestra proferida no XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais.** Bahia, 2009, s/p.
TAVARES, Otávio. Desafios e dilemas da pós-graduação em Educação Física: os Estudos Socioculturais e a Área 21. In: RECHIA, Simone et al. **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015, p. 219-234.

Notas

57. O presente trabalho contou com apoio financeiro do CNPQ para sua realização.
58. Apesar de utilizarmos a primeira pessoa do plural para escrever esse texto, o trabalho de campo etnográfico foi realizado apenas pela primeira autora. Importante destacar que esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (UFRGS) em 17 de maio de 2013 sob o Parecer de nº 275.118.
59. Os nomes dos grupos e das pessoas investigadas são fictícios.
60. Ver Mol (2002, p. 54 e 55), quando a autora reflete sobre verbo ser: "O 'é' não é mais o que costumava ser. Em algum momento, ao longo do caminho, o significado da palavra 'é' mudou. Drasticamente. E veja em que a mudança implica: o novo 'é' é aquele que se situa. Ele não diz o que (...) é por natureza, em todo lugar ou momento. Ele não diz o que é em ou de si mesmo, pois jamais o 'é' ficará sozinho. Para ser 'é', ele precisa relacionar-se. O novo entendimento sobre o 'é' não coloca, entre parênteses, os aspectos práticos envolvidos na promulgação da realidade. Ele os mantém presente. (...), pois o 'é' não é universal, porém local. Ele exige uma especificação espacial. Neste gênero ontológico, uma afirmação que diz o que é (...) precisa ser suplementada com outra que mostre qual é o caso".
61. A metáfora de "distribuição" (Mol, 2002) nos ajuda a compreender e a identificar o modo com que as múltiplas ciências da Educação Física existem de maneira independente em determinados espaços e tempo. É importante ressaltar que, embora "a metáfora seja espacial" (Mol, 2002, p. 88), os locais em que as realidades podem estar distribuídas na prática extrapolam o conceito de espaço.
62. Para além dessa denominação, consideramos que, na prática, há outras maneiras de nomear as ontologias científicas da Educação Física quando essas coexistem: Ciências do Esporte, Ciências da Atividade Física, Ciências do Movimento Humano, entre outras. Essas denominações são utilizadas em entidades científicas, em programas de pós-graduação e em editais diversos de fomento à pesquisa. Apesar de elas terem especificidades frente às intencionalidades e aos momentos históricos em que são empregadas, todas fazem referência às pesquisas, pesquisadores/as e fazeres científicos que promulgam juntas, de múltiplas formas, a ciência da Educação Física.
63. Importante ressaltar que os Programas de Pós-Graduação em Educação Física possuem denominações diferentes as quais podem ser conhecidas no Portal da Capes.
64. É importante esclarecer que "a área da EF [Educação Física] está localiza nos principais órgãos públicos federais de fomento (Capes/CNPq) na grande área da saúde e compartilha, como área, um comitê assessor/avaliador com as áreas da Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional" (Bracht, 2015, p. 110).

65. Para Mol, as “formas de coordenação” referem-se às diferentes conexões, relações e encaixes que um objeto múltiplo estabelece para que, em determinados espaços/tempos, seja promulgado como um. Para essa autora há diferentes formas de acontecer a “coexistência de entidades múltiplas que possuem o mesmo nome” (2002, p. 151).

66. O processo que aqui estamos denominando de “hegemonia das biodinâmicas”/”(re)biologização” se sustenta na analise de dados referentes aos professores, linhas de pesquisa e projetos, e o movimento de (des)credenciamento de docentes dos programas de pós-graduação em “Educação Física” no Brasil, na qual identificamos facilmente que esses programas são majoritariamente compostos pelas “biodinâmicas” ou “Ciências Biológicas”. Conforme afirma Stigger (2015), se, na década de 1980, “as ciências sociais e humanas passaram a ocupar um importante “lugar” no contexto da educação física brasileira” (p. VII), o que teria provocado uma “(des)biologização da educação física (...), atualmente talvez se possa dizer que o que ocorre é uma (re)biologização da educação física” (p. VII e VIII).

SOBRE OS AUTORES

Admir Soares de Almeida Junior: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professor Adjunto no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef/UFMG) e no Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar do Proefe. E-mail: <admir.almeidajunior@gmail.com>.

Alex Branco Fraga: Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Associado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da UFRGS. Assistant Professor (status only) da Universidade de Toronto, no Canadá. Editor-Chefe da Revista Movimento (Porto Alegre). Coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (Polifes). Tem experiência na área de Educação Física em interface com as áreas da educação e da saúde coletiva, com ênfase nos seguintes temas: políticas de formação, currículo, educação em saúde, práticas corporais/atividade física e sedentarismo, e políticas de divulgação científica. E-mail: <brancofraga@gmail.com>.

Ana Laura Silva Martins: Graduanda em Educação Física na Universidade de Brasília (UnB) e de iniciação científica no laboratório de Análise do Movimento Humano (LAMH). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em análise do movimento, controle postural, análise da marcha, adaptações do treinamento resistido e controle motor, atuando principalmente nos seguintes temas: esclerose múltipla, crianças, obesidade infantil e atletas. E-mail: <analauras.martins@hotmail.com>.

Ana Cristina de David: Doutora em Educação Física e mestra em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM). Professora Titular na Universidade de Brasília (UnB). Realizou estágio pós-doutoral no *Human Performance Laboratory* na University of Calgary, Canadá. É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação da Universidade de Brasília. Coordena o grupo de pesquisa Biomecânica da Locomoção e Desempenho Motor. Atua na área de biomecânica da locomoção normal e patológica e desempenho motor, desenvolvendo projetos de pesquisa relacionados principalmente aos efeitos da atividade física e do exercício em portadores de doenças neurodegenerativas e metabólicas. E-mail: <acdavid@unb.br>.

Antonio Carlos Monteiro de Miranda: Doutor e mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor adjunto no Departamento de Educação Física, no Curso de Artes Cênicas da UEM e no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/UEM/CNPq). Suas pesquisas voltam-se para as áreas de ginástica, escola (ensino médio), teatro, atividades circenses e cultura. E-mail: <antoniomonteirouem@gmail.com>.

Antonio Carlos Moraes: Doutor em Educação Física. Realizou o pós-doutorado na Universidade do Porto-Portugal. Professor do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atuou como coordenador do GTT Escola do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), foi membro da diretoria estadual do Espírito Santo do CBCE e membro do Conselho Estadual do Esporte no Espírito Santo. Foi Secretário de Inclusão Social da Ufes. Atualmente, é membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes e coordenador da Cia de Dança Andora e do Programa Mais Educação da Ufes. Tem experiência na área do magistério de educação básica e superior, com ênfase em educação física, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino médio e juventude, diversidade cultural, folclore, cultura popular, danças, educação física escolar e esportes. E-mail: <moraes_2002@yahoo.com.br>.

Bárbara Andrade de Santana: Graduanda em Educação Física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em dança. E-mail: <babi.santana@yahoo.com.br>.

Cassia Hack: Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio na *Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale* (Itália). Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Tem experiência na área de educação, educação do campo e educação física, atuando nos campos da educação física escolar, formação de professores/as, mídia e educação/educação física/esportes/lazer. E-mail: <cassia.hack@gmail.com>.

Celi Nelza Zulke Taffarel: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestra em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou o pós-doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Atualmente é professora titular na Universidade Federal da Bahia (UFBA). É ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, ex-secretária Geral do Andes-SN e ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA. É também pesquisadora produtividade da UFBA. Tem experiência na área de ciências do esporte, com atuação nas problemáticas relativas à formação de professores, à produção do conhecimento cientifico, às políticas públicas e ao trabalho pedagógico. E-mail: <celi.taffarel@gmail.com>.

Daiane Matheus Pessoa: Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-Graduanda em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Estácio de Sá. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e bolsista do Programa de Aprimoramento Discente. É instrutora de

expressão corporal nos Centros de Referência da Assistência Social de Viana. E-mail: <dai.mpessoa@gmail.com>.

Daniele Cristina Carquejeiro de Medeiros: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campinas e professora da Faculdade de Sumaré. Integra o grupo de pesquisa sobre educação, instituições e desigualdade (Focus). Desenvolve pesquisas em: história da educação e da educação física, com ênfase na história das práticas educativas junto à natureza; águas como elementos de saúde e educação; história do esporte; educação física escolar. E-mail: <danieli_ccm@hotmail.com>.

Dermeval Saviani: Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Emérito da Unicamp, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Atua na área de educação, com pesquisas em Filosofia e História da Educação, sobretudo nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. E-mail: <dermevalsaviani@yahoo.com.br>.

Eliane Regina Crestani Tortola: Doutora e mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/UEM/CNPq). Professora colaboradora no Departamento de Educação Física da UEM e docente na Faculdade Metropolitana de Maringá (FAMMA). Suas pesquisas voltam-se para os estudos das práticas sociais em educação física, dança, corpo e gênero, por meio da investigação de fenômenos da cultura com base nas ciências humanas e sociais. E-mail: <elitortola@gmail.com>.

Érica Bolzan: Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua como professora na Prefeitura Municipal da Serra/ES e no curso de Pós-Graduação em Ensino da Dança na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integra a Cia de Dança Andora (Ufes). E-mail: <erica_bolzan17@hotmail.com>.

Erica Cordeiro Cruz Sousa: Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora na Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFBA). Tem experiência nas seguintes áreas: educação, formação de professores de educação física, cultura corporal, políticas públicas de esporte e lazer e educação do campo. E-mail: <erica.c.s@hotmail.com>.

Erineusa Maria da Silva: Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora na Ufes e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física na Ufes. É professora pesquisadora no centro de pesquisa em formação inicial e continuada em educação física (Práxis) e no Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais pelo Centro de Educação (Nepes), ambos na Ufes. É coordenadora e pesquisadora do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa em Gênero e Sexualidades (Nupeges). É membro da Comissão de Direitos Humanos Cida Barreto da Ufes. Tem experiência na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: trabalho docente, formação docente, política educacional e estudos de gênero. E-mail: <erineusams@yahoo.com.br>.

Flaviane Salles: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Membro do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa/CEFD/Ufes). Concursada da Prefeitura Municipal de Cariacica, trabalhando no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Concursada da Prefeitura Municipal de Viana/ES, atuando como professora de educação física no ensino fundamental. Seus estudos, na educação especial, voltam-se, sobretudo, para a criança com autismo. E-mail: <flsalles25@gmail.com>.

Guilherme Henrique Ramos Lopes: Doutorando em Educação Física e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Substituto na Faculdade de Educação Física da UnB e professor no curso de Educação Física do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). Atualmente atua com treinamento individualizado, consultoria em atividade física e preparação física de atletas paralímpicas. Desde 2013, atua como colunista da Rádio BandNews na área de atividade física e saúde. Foi comentarista do Sportv nos Jogos Paralímpicos Rio de Janeiro 2016. E-mail: <guilhermelopes@hotmail.com>.

Hanele Ribeiro Covre: Estudante de graduação em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: <hanecovre14@gmail.com>.

Humberto Coelho da Silva: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Foi bolsista no Programa de Aprimoramento Discente (PAD) – Coordenação do Colegiado de Curso de Educação Física e bolsista no Programa Institucional de Iniciação Científica da Ufes. E-mail: <humberto.coelho1971@gmail.com>.

José Alfredo Oliveira Debortoli: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou o pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UnB). É professor na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG), no Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer (EEFFTO/UFMG) e no Mestrado Profissional Educação e Docência (FaE/UFMG). Participa da Coordenação do Núcleo de Estudos sobre Aprendizagem na Prática Social – NAPrática, com estudos relacionados aos temas: infância, cultura, saberes tradicionais e educação. E-mail: <dbortoli@eeffto.ufmg.br>.

Khellen Cristina Pires Soares: Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Ciências da

Educação Superior pela Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Formadora do PELC (Programa Esporte e Lazer da Cidade) da Secretaria Nacional de Esporte Lazer e Inclusão Social. Líder do Grupo de Estudos em Lazer, Esporte e Educação Física (IFTO). Tem experiência na área de Educação Física com ênfase na perspectiva interdisciplinar nos temas: lazer, educação física e estudos étnicos e raciais. E-mail: <khellencristina@gmail.com>.

Larissa Lara: Doutora em Educação e mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou Estágio Sênior Pós-Doutoral na Universidade de Bath, Reino Unido. Professora no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL e no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef). É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/ UEM/CNPq), membro do Conselho Editorial da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) e, atualmente, Diretora Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Suas investigações focam os estudos socioculturais e pedagógicos em Educação Física por meio da tematização de práticas corporais em interlocução com as ciências humanas e sociais, cujos enfoques são: corpo, *Physical Cultural Studies*, cultura popular, políticas públicas de esporte e lazer e produção de conhecimento em educação física. E-mail: <laramlara@hotmail.com>.

Leandro Alvarenga Oliveira: Estudante de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Educação Física escolar, com formação acadêmica voltada para uma abordagem inclusiva e crítico-reflexiva dos conteúdos. E-mail: <leandro.edf@outlook.com>.

Leandro Teofilo de Brito: Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente no Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II, membro do Laboratório de Criatividade, Inclusão e

Inovação Pedagógica (LACIIPED) e do Núcleo de Estudos e Ações em Gênero e Sexualidade (ELOS). Membro do comitê científico ampliado do GTT de Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e membro do Grupo de Estudos sobre Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude (Uerj). Realiza pesquisas nas áreas de educação e educação física, com os seguintes temas: gênero e sexualidade; diferença; inclusão em educação; educação escolar da juventude. E-mail: <teofilo.leandro@gmail.com>.

Marcella Ottoni Guedes Oliveira: Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenou o Núcleo do Projeto Segundo Tempo no Centro Pedagógico da UFMG. Atualmente é bolsista de extensão do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos no Centro Pedagógico da UFMG. E-mail: <marcella.ed.fis@gmail.com>.

Marcílio Souza Júnior: Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Livre-Docente pela Universidade de Pernambuco (UPE). Realizou o pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Pesquisa Ethnós da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (Esef-UPE). Professor Associado da Esef-UPE, atuando na graduação e na pós-graduação em Educação Física. Suas pesquisas, na educação, voltam-se notadamente para o currículo e a formação de professores; na Educação Física, a ênfase recai em questões pedagógicas, particularmente as escolares. E-mail: <marciliosouzajr@hotmail.com>.

Marco Paulo Stigger: Doutor em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto/Portugal e mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor Associado na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Tem experiência na área de educação física, com trabalhos no campo dos estudos socioculturais em educação física, sociologia/antropologia do esporte, sociologia/antropologia do lazer e das políticas públicas de esporte e lazer. E-mail: <stigger.mp@gmail.com>.

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e mestra em Educação pela Ufes. Realizou o pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC). É professora Associada do Centro de Educação Física e Desportos/Departamento de Ginástica, onde atua na graduação e na pós-graduação. Coordenou o GTT Inclusão e Diferença no CBCE. Coordena o Laboratório de Educação Física Adaptada da Ufes. Tem experiência nos campos da educação e da educação física, com ênfase em educação inclusiva, sobretudo com os seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas e políticas públicas. E-mail: <mgracasilvasa@gmail.com>.

María Valeria Emiliozzi: Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de la Plata (UNLP) e mestra em Educação Corporal pela UNLP. Professora vinculada à graduação e à pós-graduação na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Codiretora do Mestrado em Esporte (FaHCE-UNLP). Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (Conicet). Suas áreas investigativas voltam-se para: teoria do sujeito e do currículo, análise de políticas públicas de educação en geral e de educação física em particular, estudos sobre o corpo no sistema educacional, estudos arqueológicos e genealógicos desde a perspectiva de Michel Foucault. E-mail: <val_emiliozzi@hotmail.com>.

Marina Leone Monteiro de Assis: Graduanda em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: <marina_assis01@hotmail.com>.

Priscilla de Cesaro Antunes: Doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG). Integrante do LabPhysis (Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza-UFG) e do Polifes (Políticas de Formação em Educação Física e

Saúde-UFRGS). Atua nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão em temas relacionados à Educação Física e saúde coletiva, às práticas corporais integrativas e ao estágio. E-mail: <pri2602@hotmail.com>.

Raquel da Silveira: Doutora e mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente na UFRGS. Tem experiência na área de educação física, com ênfase nos estudos do lazer, da ciência, das lutas e da educação física escolar. E-mail: <raqfurg@gmail.com>.

Raquel Rocha Nunes: Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <aquelrochan@gmail.com>.

Sicleide Gonçalves Queiroz: Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui experiência docente na educação infantil, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e na coordenação pedagógica nos anos finais do ensino fundamental. E-mail: <siqueiroz@yahoo.com.br>.

Silvana Martins de Araujo: Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UNB) e mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Adjunta no Departamento de Educação Física da UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF/UFMA). Coordenou o Núcleo da Rede Cedes na UFMA e atualmente coordena o Centro da Rede Cedes no Maranhão. Coordena o Sub-Projeto da Educação Física Pibid/UFMA. É integrante do Observatório de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFMA. Tem experiência na área de educação física, com ênfase em políticas públicas de esporte e lazer, educação física escolar, formação profissional e epistemologia. E-mail: <silvanaaraujo@elointernet.com.br>.

Thátilla Freire Silva: Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do grupo de pesquisa em Educação Física Escolar do Proefe. Assistente técnica da Federação de Esportes Estudantis de Minas Gerais, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, formação profissional, narrativas autobiográficas e jogos escolares. E-mail: <thatillafsilva@gmail.com>.

Víctor Arenas Pérez: Mestre em educação e animação sociocultural pela Universidad de Sevilla, Espanha, mestre em qualidade da educação pela Universidad de las Américas Puebla (Udlap), México e mestre em Ciências do Exercício Físico pela Universidad de Puebla (Unipuebla), México. Professor na Faculdade de Cultura Física na Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Buap), México. Suas áreas de interesse voltam-se para a metodologia do ensino da Educação Física e esporte escolar, para a metodologia do ensino da natação e para o planejamento e programas curriculares no campo da cultura física. E-mail: <varenas72@hotmail.com>.

Vitor de Castro Bodart: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: <vitor_bodar@hotmail.com>.

Obrigado por ler este livro que

publicamos!

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe por e-mail suas dúvidas e sugestões conosco.

Adquira outros títulos em www.pacolivros.com.br

Conheça o novo site da Paco Editorial com conteúdos exclusivos para professores!

Av. Dr. Carlos Salles Bloch, 658 - Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100