



O que pode

O CORPO?

Saberes e práticas da Educação Física
e Ciências do Esporte

Organizadores

Larissa Lara

Pedro Athayde

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes



Organizadores

Larissa Lara

Pedro Athayde

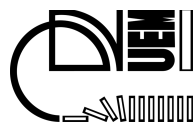
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

O QUE PODE O CORPO?:

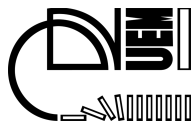
SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Prefácio

Vicente Molina Neto



Eduem
Maringá
2021



EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Reitor

Prof. Dr. Julio César Damasceno

Vice-Reitor

Prof. Dr. Ricardo Dias Silva

Diretora da Eduem

Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

Editor-Chefe da Eduem

Prof. Dr. Carlos Alberto Scapim

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

Editores Científicos

Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozáí da Silva, Prof. Dr. Carlos Herold Junior, Profa. Dra. Carolina Laurenti, Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa, Prof. Dr. Evandro Luís Gomes, Prof. Dr. José Luiz Parré, Profa. Dra. Kátia Regina Freitas Schwan Estrada, Profa. Dra. Líliam Cristina Marins, Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista, Profa. Dra. Marcelle Paiano, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias

EQUIPE TÉCNICA

Fluxo Editorial

Edneire Franciscon Jacob, Glauber Aparecido Yatsuda, Cicilia Conceição de Maria, Vania Cristina Scomparin

Projeto Gráfico e Design

Marcos Kazuyoshi Sassaka, Marcos Roberto Andreussi

Comercialização, Divulgação, Distribuição, Financeiro

Carlos Henrique Eduardo Constâncio dos Santos, Gerson Ribeiro de Andrade, Solange Marly Oshima

Copyright © 2021 para os autores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

Todos os direitos reservados desta edição 2021 para Eduem.

Todas as informações da obra, como as marcas registradas, os logos, as imagens e quaisquer outros conteúdos utilizados, são de responsabilidade dos autores.

Revisão textual e gramatical: Adriana Grandini

Normalização textual e de referências: Érika Tamashiro

Projeto gráfico/diagramação: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Capa - imagens: enviadas pelos organizadores (The Starry Night, 1889 (Vincent van Gogh). Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/79802>; Bildings and threes, 1937 (Pablo Picasso). Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/untitled-1937-3>; Nu bleu I, 1952 (Henri Matisse). Disponível em: <https://www.myswitzerland.com/pt/interesses/cidades-cultura/arte-cultura/art/nu-bleu-i-blue-nude-i/>.)

Capa - arte final: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Fonte: Source Sans Pro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Q11 O que pode o corpo? : saberes e práticas da Educação Física e Ciências do Esporte / Larissa Lara, Pedro Athayde, Maria Isabel Brandão de Souza Mendes (org.). -- Maringá : Eduem, 2021. epub (2.033 Kb).

Tema originalmente abordado no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice). Os capítulos, quase em sua integralidade, são resultantes do Prêmio CBCE de Literatura Científica, em 2019.

ISBN 978-65-86383-85-0 (impresso).

ISBN 978-65-86383-87-4 (digital).

1. Corpo – Cultura corporal. 2. Formação em Educação Física. 3. Educação Física escolar. I. Lara, Larissa Michelle. II. Athayde, Pedro. III. Mendes, Maria Isabel Brandão de Souza. IV. Título.

CDD 21.ed. 796

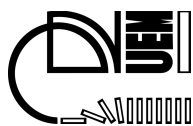
Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Editora filiada à



Apoio





Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (44) 3011-4103

www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

Sumário

[Capa](#)

[Folha de rosto](#)

[Expediente](#)

[Créditos](#)

[Ficha catalográfica](#)

[Endereço](#)

[Prefácio](#)

[Apresentação](#)

[Capítulo 1](#)

[O corpo em estado de invenção](#)

[Terezinha Petrucia da Nóbrega](#)

[Capítulo 2](#)

[A formação da corporalidade no trabalho precarizado: a
omnilateralidade às avessas](#)

[Hugo Leonardo Fonseca da Silva](#)

[Capítulo 3](#)

[Formação de professores/as de educação física, interculturalidade e
decolonialidade](#)

[Rita de Cassia de Oliveira e Silva](#)

[Capítulo 4](#)

[Gênero na educação infantil: performatizações do discurso que
atravessam a Educação Física escolar](#)

[Mariane de Almeida Bahiana, Anna Carolina Carvalho de Souza,
Leandro Teofilo de Brito, Michele Pereira de Souza da Fonseca](#)

[Capítulo 5](#)

[Apropriação da cultura digital por docentes de Educação Física em
formação continuada](#)

[Antonio Fernandes de Souza Junior, Márcio Romeu Ribas de
Oliveira, Allyson Carvalho de Araújo](#)

[Capítulo 6](#)

[Entre o Pragmatismo e o Dogmatismo: imprensa especializada em
Educação Física e Esportes e Educação Física escolar no Brasil \(1976-
1979\)17](#)

Bruno Duarte Rei

Capítulo 7

Lazer e transporte coletivo: educação e mobilidade urbana para o acesso às experiências corporais na cidade³⁶

Bruno David Rodrigues Neca, Simone Rechia

Capítulo 8

Danças quilombolas: memórias e escrituras corporais do samba de roda e do fandango caiçara

Thais de Jesus Ferreira, Maria Cecília de Paula Silva

Capítulo 9

O MST e a cultura corporal

Caroline Arnaldo Ortiz, Angela Celeste Barreto de Azevedo, Eduardo Reis Pieretti

Capítulo 10

O yoga no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) em Vitória: ambivalências acerca dos significados atribuídos a uma prática corporal oriental

Lígia Ribeiro e Silva Gomes, Felipe Quintão de Almeida, Eduardo Lautaro Galak

Capítulo 11

Different approaches to determine physiological thresholds in handcycling athletes

Diego Antunes, Eduardo Marcel Fernandes Nascimento, Alexandre Tremel, Paulo Cesar do Nascimento Salvador, Gabriela Fischer, Ricardo Dantas de Lucas, Gary Brickley

Sobre autoras e autores

Sobre organizadoras e organizador

Prefácio

A obra *O que pode o corpo?: saberes e práticas da Educação Física e Ciências do Esporte* emerge da organização científica do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice), que foram realizados na Universidade Federal de Natal, de 16 a 20 de Setembro de 2019, evento que deu visibilidade ao melhor da vocação política do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e de seu vigor e sua pluralidade científica.

Foi um congresso marcado por forte contestação às políticas públicas de Educação, Ciência e Tecnologia, Esporte e Lazer do Governo Federal. Uma manifestação ensurdecadora superou o discurso de seus representantes em flagrante reprovação ao que vem sendo feito na esfera pública. Mostrou a difícil convivência dos pesquisadores e das pesquisadoras em ambientes autocráticos e autoritários, uma vez que o pressuposto das ações educativas, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, do esporte e do lazer visam contribuir para a autonomia dos sujeitos e a participação republicana plena, posto que são empreendimentos coletivos, cumulativos e de prática de liberdade, o que não quer dizer que dispensamos proposições normativas legitimamente consensuadas.

O vigor científico da comunidade associada ao CBCE é, nos dias de hoje, inigualável na área de conhecimento Educação Física. Esse vigor é tangível pela submissão de trabalhos científicos que, a cada edição do (Conbrace/Conice), aumentam de maneira exponencial, tanto aquelas comunicações científicas assinadas por pesquisadores e pesquisadoras de reconhecida importância nacional e internacional, quanto as firmadas por jovens estudantes recém-iniciados na lida científica. Na

edição de 2019, foram 1.872 comunicações, dado que representa um aumento de 56% em relação ao total de trabalhos apresentados em 2017. Essas comunicações científicas superam outros movimentos, projetos, eventos ou programas destinados à produção de conhecimento nessa área, colocando-se em termos numéricos ao lado dos eventos promovidos por prestigiadas entidades científicas nacionais e suas congêneres internacionais. Entre as razões desse avanço numérico podemos destacar os investimentos em ciência e tecnologia realizados nas duas últimas décadas por diferentes instâncias do poder público, o crescimento da pós-graduação no país, em especial, na área de conhecimento Educação Física, e o fato de que o CBCE congrega em seus quadros não só pesquisadores com vinculação universitária, mas professores e professoras da educação básica. Também é possível agregar uma razão de difícil dimensionamento, mas observável, isto é, a vontade que a comunidade científica tem de dizer a sua palavra em um ambiente político adverso ao seu trabalho e às suas pretensões precípuas. A urgência das palavras bem ditas.

De outra parte, o conjunto de comunicações apresentadas no Conbrace/Conice tem um caráter peculiar. Contrastando-as com outros âmbitos em que a investigação científica ganha visibilidade, como, por exemplo, as produções dos Programas de Pós-Graduação da área de conhecimento Educação Física ou o que é apresentado em congressos de Ciências do Esporte no continente europeu ou na América do Norte, vamos constatar diferenças importantes. No evento do CBCE, as comunicações, dado seu desenvolvimento e sua perspectiva histórica, sustentam-se, majoritariamente, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, nas ciências humanas e sociais, enquanto que os produtos da pós-graduação em Educação Física e a grande maioria dos

trabalhos científicos nos eventos internacionais em *Sport Science* dirigem seu olhar aos fenômenos que estudam a Educação Física e o Esporte na interface com as ciências da saúde, da natureza e da vida.

De todos os modos, a política científica do CBCE e seus comitês científicos não são preconceituosos, muito menos sectários. Eles representam a comunidade científica nacional que trabalha em torno dessa área de conhecimento, o jogo de forças que entre elas se estabelece, e miram fenômenos e objetos de estudos interdisciplinares, favorecendo a pluralidade científica. Com respeito acadêmico, acolhem os trabalhos científicos qualificados, independentemente da procedência disciplinar, da formação metodológica ou do pressuposto teórico, mesmo que factualmente alguns pesquisadores tenham críticas e descrença nesse modo de organizar os eventos e a produção científica. A organização científica dessa entidade em GTTs é um dos exemplos mais concretos de sua vocação interdisciplinar e da pluralidade que viceja em seu interior.

Prefaciando uma obra, de algum modo, além de dizer alguma coisa interessante, motivando os leitores à leitura, prevê-se que se faça uma antecipação do conteúdo do texto. Contudo, sobre o livro que ora me orgulha de dizer algo sobre ele, importa sublinhar que o conjunto da obra mostra, de modo distinto, o caráter libertário e a impossibilidade de estabelecer limites ou travas ao pensamento do pesquisador ou da pesquisadora. Nesse sentido, aprendi que conhecimento é sinônimo de liberdade, e também de democracia. O que pode ser visto nos onze textos que compõem o livro é a diversidade de argumentos e proposições que circulam nos GTTs, além da conferência de abertura do XXI Conbrace/VIII Conice. Os textos que compõem seus capítulos representam, segundo os Comitês Científicos de cada Grupo de Trabalho

Temático, e a meu juízo também, o que de melhor aconteceu no evento em termos de qualidade científica e de reflexão radical.

Boa leitura.

Vicente Molina Neto

Presidente do CBCE 2017-2021

Apresentação¹

O XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e o VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizados em setembro de 2019, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), adotaram como tema central ‘O que pode o corpo no contexto atual?: controle/regulação e perda de direitos como desafios da Educação Física e Ciências do Esporte’. Tal tema foi considerado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) como prioritário no enfrentamento da atual conjuntura do país, marcada pelo descaso na referência à ciência e à educação, às áreas de conhecimento das ciências humanas e sociais, às populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e à população alijada das condições mínimas de existência.

Considerando o corpo como central na produção de conhecimento e nos debates da Educação Física e Ciências do Esporte é que o CBCE e a comissão organizadora local propuseram o enfrentamento de questões a ele relacionados. O corpo foi pensado em suas dimensões política, ética, estética e pedagógica como ponto de partida fecundo para a discussão da produção de conhecimento na área e para o engajamento coletivo, reflexivo e atuante de professores/as, pesquisadores/as e estudantes da Educação Física brasileira e demais profissionais de áreas afins.

A questão ‘O que pode o corpo?’, que orientou a realização do XXI Conbrace e do VIII Conice, teve sua inspiração inicial em Espinosa² a partir da ideia de que ninguém havia determinado, até aquele momento (século XVII), o que poderia o corpo. Apesar de essa pergunta ter sido realizada em um contexto distinto e estar voltada ao papel do corpo no

pensamento filosófico espinosano por meio da relação do corpo com a mente e, portanto, com a liberdade e o conhecimento, ela tem sua atualidade ao ser confrontada com relações de poder e formas de organização social que arquitetam meios de regulação do corpo. Dito isso, entendemos que a questão do corpo abre uma agenda a ser amplamente discutida no contexto atual da Educação Física e Ciências do Esporte, notadamente em suas variadas pautas políticas, científicas e culturais.

Essa obra, composta por texto resultante da conferência de abertura do XXI Conbrace e VIII Conice e por dez textos vencedores do Prêmio CBCE de Literatura Científica³, agora refinados para fins de publicação, traz para a cena a questão do corpo a partir de saberes e práticas da Educação Física e Ciências do Esporte, reforçando, assim, a pluralidade epistemológica dessa área. Os temas que compõem os capítulos estão relacionados a 10 dos 13 Grupos de Trabalho Temático (GTTs) do CBCE e se voltam para o debate e a produção do conhecimento em: memórias da Educação Física e Esporte; formação profissional e mundo do trabalho; gênero; corpo e cultura; movimentos sociais; comunicação e mídia; lazer e sociedade; atividade física e saúde; treinamento esportivo; inclusão e diferença. Logo, os textos apresentados nessa coletânea traduzem temas apresentados e debatidos coletivamente nos espaços acadêmicos destinados aos GTTs e respondem de modos distintos à questão ‘o que pode o corpo?’. Em alguns capítulos, o corpo e a corporalidade aparecem como centrais; em outros, o corpo é analisado por meio da prática corporal, da cultura corporal, do exercício e de seus aspectos fisiológicos; em outros, ainda, o corpo não compõe foco da cena, mas perpassa, indiretamente, o debate em torno da formação, do esporte, da dança, do lazer e da comunicação.

O capítulo que inicia a obra, intitulado ‘O corpo em estado de invenção’, de Terezinha Petrucia da Nóbrega, propõe uma reflexão filosófica com o corpo, um exercício corporal, um ensaio corpo a corpo. Por meio de questões como: o que pode o corpo?; que corpo é esse?; de quem é esse corpo?, a autora, ao incursionar por Spinoza, Merleau-Ponty, Deleuze, assim como por dados artistas e poetas, transita pela dança para cartografar o corpo e suas experiências, saberes e práticas, para percorrer linhas de fuga e estabelecer um diálogo corpóreo com a Educação Física e as Ciências do Esporte. Esse diálogo apresenta-se como um contraponto ao controle e regulação sobre o corpo e a psique que se dá no contexto do capitalismo financeiro mundial e na era dos *big data*. No lugar da *selfie*, Petrucia propõe a rostidade, o corpo e sua potência de agir para uma ética dos bons encontros contra as paixões tristes e os tempos sombrios; propõe reflexão, esperança e escuta do corpo.

Em ‘A formação da corporalidade no trabalho precário: a ominilateralidade às avessas’, Hugo Leonardo Fonseca da Silva tematiza a relação entre corpo, trabalho e subjetividade humana, recorrendo à discussão acerca das metamorfoses do mundo do trabalho. Para isso, o autor considera a constituição de uma pedagogia do corpo no trabalho como parte da pedagogia industrial e analisa como as novas formas de gestão e organização do trabalho se constituem em processos formativos com implicações sobre a corporalidade viva como elemento significativo da captura da subjetividade do indivíduo trabalhador.

O terceiro capítulo, de Rita de Cassia de Oliveira e Silva, nomeado ‘Formação de professores/as de Educação Física, interculturalidade e decolonialidade’, objetiva discutir de que forma um curso de licenciatura em Educação Física lida com a diferença cultural. A autora apresenta

dados oriundos de entrevistas realizadas com discentes da instituição de ensino superior investigada e constata iniciativas de discussão acerca das questões culturais, embora também evidencie naturalizações e silenciamentos. A pesquisadora entende que o debate intercultural e decolonial pode contribuir para uma prática mais igualitária no campo da Educação Física.

Em ‘Gênero na educação infantil: performatizações do discurso que atravessam a Educação Física escolar’, Mariane de Almeida Bahiana, Anna Carolina Carvalho de Souza, Leandro Teofilo de Brito e Michele Pereira de Souza da Fonseca discutem significações de gênero na educação infantil por meio de narrativas de professoras. As autoras e o autor problematizam os seus impactos nas aulas de Educação Física escolar e na sociedade como um todo, bem como interpretam os discursos das professoras como performativos, com base em perspectivas pós-estruturalistas a partir de referenciais como Judith Butler, Michel Foucault e Joan Scott.

No quinto capítulo, intitulado ‘Apropriação da cultura digital por docentes de Educação Física em formação continuada’, Antonio Fernandes de Souza Junior, Márcio Romeu Ribas de Oliveira e Allyson Carvalho de Araújo estabelecem reflexões acerca dos processos formativos no diálogo com as conexões entre cultura, mídia e sociedade. Os autores analisam, ainda, os fatores intrínsecos e extrínsecos que mobilizam ou desmobilizam os docentes nas apropriações da cultura digital, na formação e atuação pedagógica na Educação Física escolar.

Bruno Duarte Rei, no capítulo ‘Entre o Pragmatismo e o Dogmatismo: imprensa especializada em Educação Física e Esportes e Educação Física escolar no Brasil (1976-1979)’, analisa os impressos especializados em Educação Física e Esportes que circularam no Brasil,

entre 1976 e 1979. O autor procura demonstrar que esses impressos se caracterizaram como potenciais elementos dificultadores das estratégias de conformação da Educação Física escolar formuladas pela ditadura militar, sobretudo por propagarem concepções distintas das contidas na Política e no Plano Nacional de Educação Física e Desportos.

No sétimo capítulo – ‘Lazer e transporte coletivo: educação e mobilidade urbana para o acesso às experiências corporais na cidade’ – Bruno David Rodrigues Neca e Simone Rechia tecem reflexões acerca dos impactos do uso do transporte público para o lazer, na cidade de Curitiba. Por meio de análise de documentos e de dados obtidos por formulário estruturado e observação, o autor e a autora demonstram que o aumento do preço da tarifa e a redução da frota aos domingos impactam negativamente no lazer da população de baixa renda e informam que a falta de conforto e segurança nos espaços dos ônibus desqualificam as possibilidades de lazer durante os trajetos.

‘Danças quilombolas: memórias e escrituras corporais do samba de roda e do fandango caiçara’, de Thais de Jesus Ferreira e Maria Cecília de Paula Silva, apresenta diferentes traduções de danças quilombolas, de fandango caiçara e de samba de roda. Por meio de observação e análise documental, as autoras identificaram sujeitos e conteúdos presentes em quilombos, no Paraná e na Bahia, bem como a produção de sentidos deles emergentes. As autoras entendem que as danças quilombolas desvelam memórias ressignificadas de experiências individuais e coletivas e que o samba de roda e o fandango possuem aproximações conexas às matrizes e múltiplas influências decorrentes de fluxos culturais na América, na África e na Europa.

No nono capítulo, intitulado ‘O MST e a cultura corporal’, Eduardo Reis Pieretti, Caroline Arnaldo Ortiz e Angela Celeste Barreto de Azevedo

destacam as aproximações teóricas entre a proposta de educação do MST e as questões que envolvem a cultura corporal. O autor e as autoras objetivam, com a pesquisa, compreender a concepção de cultura corporal atrelada à proposta de educação do MST a partir dos textos/documentos elaborados pelo movimento referentes à educação. As análises são subsidiadas pelas contribuições teóricas de Antonio Gramsci, a partir dos conceitos de 'intelectual', 'cultura' e 'princípio educativo'.

O capítulo intitulado 'O *yoga* no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) em Vitória: ambivalências acerca dos significados atribuídos a uma prática corporal oriental', de autoria de Lígia Ribeiro e Silva Gomes, Felipe Quintão de Almeida e Eduardo Lautaro Galak, analisa os significados atribuídos ao *hatha-yoga* no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE), na cidade de Vitória (ES), com a colaboração de duas turmas de *yoga* e respectivos professores de Educação Física. As estratégias metodológicas adotadas foram a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários, a partir das quais chegou-se a resultados que apontam para uma prática híbrida, caracterizada por um ascetismo que visa, simultaneamente, ao bem-estar e à espiritualização.

Em 'Different approaches to determine physiological thresholds in handcycling athletes', Diego Antunes, Eduardo Marcel Fernandes Nascimento, Alexandre da Cunha Tremel, Paulo Cesar do Nascimento Salvador, Gabriela Fischer, Ricardo Dantas de Lucas e Gary Brickley avaliam a relação entre limiares fisiológicos em oito atletas de *handcycle* (HA) com lesão medular (C5-T11), durante testes em esteira. Os autores e a autora afirmam que três métodos (segundo limiar ventilatório, ponto de deflexão cardíaca e VC) não apresentaram diferenças significativas

entre eles, concluindo que os diferentes métodos foram encontrados na mesma intensidade para HA.

Os saberes e as práticas da Educação Física e das Ciências do Esporte que se desdobram a partir da questão ‘o que pode o corpo?’ e que estruturam essa obra expressam a diversidade temática que perfaz os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) do CBCE. Eles revelam muito do que pode o corpo, mas não sua totalidade. A descoberta do/para o corpo é um processo aberto que se constrói nas experiências particulares e sociais e que considera a dinâmica histórica na qual nos inserimos. Mais do que nunca, a experiência do corpo é essencial na luta por direitos, por formação humanística, por trabalho, por respeito às diferenças, por inclusão, por dignidade humana e por acesso democrático a distintas práticas corporais. A experiência do corpo é sublime em sua potência transformadora em tempos de regulação/controlado e perda de direitos; ela é o ‘chamado’ para o conhecimento e a liberdade.

Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura e uma rica descoberta de saberes e práticas da Educação Física e das Ciências do Esporte. Afinal, o que pode o seu corpo?

Larissa Lara

Pedro Athayde

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

1 A presente obra foi realizada com apoio do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes - Código de Financiamento 001) e do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina (PEF-UEM-UEL).

2 Cf. SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

3 O Prêmio CBCE de Literatura Científica objetiva estimular a produção do conhecimento na área da Educação Física e Ciências do Esporte por meio da premiação de trabalhos apresentados em cada um dos 13 GTTs do Conbrace/Conice. O GTT Escola e o GTT Epistemologia decidiram não

atribuir o Prêmio nessa edição do evento. O GTT Políticas Públicas premiou o trabalho 'Direita, volver! forças no esporte e ... na educação: a militarização da sociedade brasileira em marcha', de autoria de Frederico Jorge Saad Guirra e Lino Castellani Filho. Esse capítulo, apesar de premiado, não integra essa coletânea pelo fato de compor outra publicação do CBCE. O referido capítulo pode ser acessado no volume 8 – Políticas Públicas e Movimentos Sociais, organizado por Araujo *et al.* (2020), que integra a Coleção Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE.

1

O corpo em estado de invenção

Terezinha Petrucia da Nóbrega

*Se cantar em tempos sombrios?
Também se cantar os tempos sombrios
(Brecht, 2019, passim).*

1 Os tempos sombrios

Leio esse poema de Berthold Brecht como uma ode à resistência, como uma forma de levantar frente às adversidades no contexto atual, que são de todas as ordens: políticas, econômicas, sociais, culturais, éticas, ecológicas, existenciais, entre outras. Leio esse poema para preservar a capacidade de pensar, de escutar e de falar ‘em tempos sombrios’. Leio esse poema interpelado pela questão colocada por Spinoza, no século XVII: o que pode o corpo? Essa questão parece-me propícia para pensar as heterotopias diante das distopias do contexto atual. Mais que isso, ela nos oferece a errância necessária para se traçar planos de imanência, linhas de fuga, potências expressivas e estesiológicas do corpo, entre outras possibilidades que esboçarei como indagações, como variações imaginativas, estesiológicas, rizomáticas do corpo, do corpo em ato e do corpo em estado de invenção. Leio esse poema para preencher meus silêncios diante de quadros tão devastadores de nossa condição humana, de nossa capacidade de sentir, de pensar, de criar e de agir.

No contexto da Guerra Fria, Merleau-Ponty afirmou que se necessitamos de estatísticos e engenheiros, necessitamos, também, cada vez mais de sociólogos, psicanalistas, psiquiatras, etnólogos e economistas que pensem os mecanismos capazes de regular o capitalismo (Merleau-Ponty, 2000). No contexto atual, precisamos também de professores e professoras; precisamos de professores e professoras de Artes, de Filosofia, de Educação Física e de pedagogias rizomáticas, como diria Daniel Lins (Lins, 2005). Precisamos colocar o corpo como centro da experiência para traçar linhas de investigação e de experimentação para enfrentar as adversidades e criar possibilidades de vida e de pensamento. No diagnóstico que fez de seu tempo, Merleau-Ponty afirmava ser “necessário, homens [e mulheres] profundos e profundas, não apenas calculadores ou espíritos radicais e não somente técnicos. Faz-se necessária então uma formação para a dúvida e para o exame, pois as devastações da rotina e da improvisação políticas são bem visíveis nesse momento”, dizia o filósofo francês, em 1956. Penso que esse diagnóstico não perdeu sua atualidade e sua importância.

O filósofo e historiador Georges Didi-Huberman fez a curadoria da exposição *Soulevements* (Levantes), exibida no museu *Jeu de Paume* em Paris, no ano de 2017. No catálogo da exposição, ele afirma que os tempos sombrios são fronteiras colocadas para nosso corpo e nossa reflexão. As imagens escolhidas na exposição – e nessa comunicação – não apresentam necessariamente uma ordem cronológica, elas são uma montagem de gradientes sensíveis que nos dão a sentir, a pensar, a fazer circular sentidos e significados e a tomar posição.

Ao escrever para o catálogo dessa exposição, a filósofa Judith Butler diz que precisamos nos erguer, juntos, contra uma forma de poder, para mostrar e se fazer ouvir em situações nas quais não é permitido se

mostrar. Tal tarefa exige uma certa energia, uma disposição, uma intenção corporal, visceralmente partilhada. Nessa exposição, os *Parangolés* do artista brasileiro Hélio Oiticica estavam representados por meio de fotografias, expressando a ideia de resistência como ato corporal e da arte como estado de invenção e de metamorfose de padrões estéticos e societários estabelecidos. De fato, os artistas e suas inquietudes poéticas e políticas demonstram a necessidade de explorar de maneira crítica os modelos e as práticas de poder que condicionam uma grande parte da nossa experiência perceptiva e afetiva, nossos modos de sentir, pensar e agir. Apresentam-se, portanto, como referências e inspirações para refletirmos sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos. Desse modo, a ciência, a arte e a educação, de modo geral, não podem se desinteressar dos desafios sociais e políticos atuais, das novas técnicas de poder, dos novos dispositivos de controle que fomentam uma nova forma de subjetivação ou de assujeitamento, fortemente influenciada pela lógica dos *big data*, do controle e da regulação da vida não apenas do ponto de vista econômico; envolvendo também a liberdade de expressão, a segurança, a privacidade e a nossa saúde psíquica. Esses desafios inscrevem-se diretamente no corpo e em sua potência de agir.

Em uma das imagens de divulgação da conferência de abertura do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) de 2019, observamos, entre outras coisas, imagens de crianças diante de brinquedos e absorvidas por seus aparelhos celulares. Esse estado de 'encantamento' não se dá apenas em crianças, mas também em nós. Paro diante das imagens, sou impressionada por elas, penso: *O que é o corpo? O que pode o corpo? Que corpo é esse? De quem é esse corpo?* Essas questões de ordens distintas – metafísica, fenomenológica, social,

psicanalítica – faz ressoar em mim errâncias, deslocamentos, linhas de fuga e estesias. De fato, novos sujeitos e novas demandas estão colocadas na era digital que afetam os estudos do corpo e suas variantes. Penso no romance *1984*, escrito em 1949, há mais de setenta anos, por George Orwell, pseudônimo do artista britânico Eric Blair. Vou até minha estante, procuro o volume e não o encontro: por onde andar *1984*? Ironicamente, vou a uma plataforma digital e consigo ‘folheá-lo’. A história se passa no ano de 1984, em um futuro onde o Estado impõe um regime extremamente totalitário para a sociedade, através da vigilância do Grande Irmão, imposta pelo partido onde ninguém escapa do seu poder. O livro foi adaptado para o cinema, teatro e *ballet* e nos faz pensar sobre as distopias, o totalitarismo e o autoritarismo. Nesse contexto, a tecnologia é usada como ferramenta de controle seja por parte do Estado ou de outras instituições. A leitura é atual.

Anos depois da aparição do referido romance, Marshall McLuhan previu, nos anos 1960, que a mídia se tornaria onipresente nas nossas vidas, no livro *O meio é a mensagem*. Ao escolher a palavra mensagem desloca para o corpo, para o cotidiano no qual as percepções passam a ser moldadas pelos meios que usamos para nos comunicar na aldeia global. Ele falava dos meios eletrônicos, em especial a TV, como forma de recenseamento dos indivíduos e de controle, em um ambiente de velocidades eletrônicas instantâneas. Para ele, todas as mídias, entendidas como meios, são extensões do corpo: a roda é uma extensão do pé; o livro, uma extensão do olho; a roupa, uma extensão da pele. E a sala de estar virou uma cabine eleitoral, dizia McLuhan (1967).

Michel Serres, que faleceu em junho de 2019, aos 88 anos, pronunciou uma série de conferências em São Paulo, no ano de 1997. Em uma das entrevistas concedidas à *Revista Interface* afirmava que,

com efeito, há um conjunto de sinais preestabelecidos na totalidade da rede. Mas à época de McLuhan, a informação e o suporte eram raros. Na medida em que crescem de uma forma vertiginosa, as conexões deixam de ser preestabelecidas, são flutuantes e cada vez mais velozes (Serres, 2000).

Passaram-se mais de vinte anos desde este diagnóstico feito por Michel Serres. Estamos em Natal, no dia 9 de setembro de 2019: a revista *Época* publicou um dossiê, assinado por Marcio Simões e Hélio Gurovitz, intitulado *A nova era digital: a 5ª geração das redes celulares muda a economia e o cotidiano*. Com maior velocidade e latência, ou seja, tempo de reação mais baixa, a rede 5G permitirá o uso da realidade virtual e realidade aumentada. Será possível colocar óculos da realidade aumentada numa rua, sobreposto ao que se vê e saber como era essa rua há 100 anos. Outros usos e mudanças são explorados na matéria a respeito da tecnologia 5G, Internet das Coisas (*IoT*) e outras possibilidades de desenvolvimento inimagináveis, de experiências culturais e artísticas a cirurgias à distância, bem como revoluções na economia com carros autônomos, *drones*, robôs, interação digital e comunicação veloz de pronta resposta.

Outros diagnósticos atualizam e amplificam essa conexão entre o corpo, a informação e o poder na era dos *big data*. Refiro-me aqui ao filósofo sul coreano Byung-Chul Han, em particular no ensaio *Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder* (Han, 2018). Na esteira de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Sigmund Freud, ele reflete sobre a biolítica no contexto dos *big data*, do *smartphone* e do *Facebook*. O *smartphone*, por exemplo, é um objeto digital de devoção, diz ele, sendo também um objeto de monitoramento eficaz, um confessionário, e o *Facebook* é a igreja ou a assembleia do digital. A era

digital inaugura uma ditadura da transparência, sendo um dispositivo neoliberal em um processo violento de produção de informação. Assim, o segredo, o estranhamento ou a alteridade representam barreiras à comunicação ilimitada. A comunicação se aplaina e as pessoas são desinteriorizadas, anuncia o filósofo sul coreano em um diagnóstico catastrófico. Na sociedade neoliberal do desempenho, quem fracassa, em vez de questionar a sociedade ou sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso. Han (2018) afirma ainda que na sociedade de controle temos um novo tipo de panóptico:

O panóptico digital do século XXI é aperspectivístico na medida em que não é mais vigiado por um centro, não é mais supervisionado pela onipotência do olhar despótico [...]. Contrariamente à população carcerária [descrita pelo panóptico de Bentham], os habitantes digitais estão ligados em rede e têm uma intensiva comunicação entre si [...]. Eles colaboram ativamente e de forma pessoal em sua edificação e manutenção, expondo-se e desnudando a si mesmos, expondo-se ao mercado panóptico (Han, 2012, p. 108).

O panóptico digital é dominado pela aparência de liberdade e de comunicação ilimitada. O corpo nesse contexto é um corpo liso e que deixou de ser expressivo. A *selfie*, por exemplo, é justamente esse rosto vazio e inexpressivo. O caráter viciante da *selfie* indica o vazio interior do eu. A *selfie* é o *self* em forma vazia, diz ele. Não se trata de negar ou demonizar a tecnologia, mas de refletir sobre seus usos em nossas vidas.

Em contraponto à *selfie* podemos pensar a rostidade, tal como apresentada por Deleuze e Guattari (1996). Para eles, “o rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente [...]. Guiamos nossas escolhas pelo rosto daquele que fala: veja, ele parece irritado, ele não poderia ter dito isso, você vê meu rosto quando eu converso com você, olhe bem pra mim”. São algumas expressões da rostidade. “Do mesmo modo, a forma da subjetividade, consciência ou paixão permaneceriam absolutamente vazia se os rostos não formassem

lugares de ressonância” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 343). O rosto é o corpo em um processo de desterritorialização, não apenas uma imagem. Então, o corpo inteiro é rostificado:

A mão, o seio, o ventre, o sexo, a perna, o pé são rostificados. O corpo inteiro é rostificado. A rostificação é uma operação inconsciente e onde o rosto não tem o papel de modelo ou imagem, mas o de sobrecodificação de todas as partes descodificadas. São outras coordenadas, movimentos de desterritorialização do corpo, do corpo sem órgãos (Deleuze; Guattari, 1996, p. 35).

Essa compreensão remete-nos ao pensamento de Melaine Klein a respeito das relações da criança com o corpo da mãe, bem como a clivagem entre o seio bom e o seio mau e toda uma série de fantasias que se estabelecem na percepção do Eu e na construção da identidade psíquica⁴. Deleuze e Guattari (1996) inspiram-se também na noção de ‘corpo sem órgãos’, criada pelo dramaturgo francês Antonin Artaud (1896 - 1948), criador do teatro do absurdo, cujas referências influenciaram vários artistas, como, por exemplo, o brasileiro José Celso Martinez e suas experimentações nas quais o corpo é fulcral. Em sua correspondência com seus editores da Gallimard e seu médico pessoal, naquele que seria o último ano de sua vida, entre 1947 e 1948, ele narra a perda de si ao perder seu corpo próprio:

Entre o corpo e o corpo não há nada,/ Nada além de mim./ Esse não é um estado,/ não é um objeto,/ não é um espírito,/ não é um fato,/ menos ainda o vazio de um ser,/ absolutamente nada de um espírito, nem do espírito,/ nem um corpo,/ é o intransplantável eu./ Mas um eu, /eu não o tenho./ Eu não tenho eu, pois só há eu e ninguém,/ sem reencontro possível com o outro,/ esse que eu sou é sem diferenciação nem oposição possível,/ é esta intrusão absoluta de meu corpo, *em todo lugar* (Artaud, 2011, p. 238).

Com Freud aprendemos que o Eu é antes de tudo corporal. Assim, podemos dizer que essa busca de construir um corpo em Artaud revela-se como uma resistência ao sofrimento, sendo um suporte para suas agonias inimagináveis, sua aniquilação, como podemos ler em seu diário

(Artaud, 2011). A escrita automática de Artaud expressa seu processo de perda de si, de intrusão e de criação de um 'corpo sem órgãos'. O rosto toma o lugar do corpo inteiro, ou melhor, dos pedaços do corpo. Desfazer o rosto não é coisa à toa. Corre-se aí o risco da loucura – ponderam Deleuze e Guattari (1996). Seria por acaso que o esquizo perde ao mesmo tempo o sentido do rosto e do dos outros, o sentido das paisagens, o sentido da linguagem e de suas significações dominantes? O rosto é uma organização forte, com seus traços de rostidade a serviço da subjetivação que se organiza ou se dissocia no corpo.

Entre o *self* e a *selfie*, a reflexão de Deleuze e Guattari (1996) sobre o controle a partir de um olho central computador, uma microcabeça e um macrorrosto é impertinente:

O rosto do pai, do professor primário, do coronel, do patrão se põem a redundar, remetendo a um centro de significância que percorre os diversos círculos e repassa todos os segmentos. As microcabeças flexíveis, as rostificações animais são substituídas por um macro-rosto cujo centro está em toda parte e a circunferência em parte alguma. Não tem mais olhos no céu ou nos devires vegetais e animais, mas sim um olho central computador que varre todos os raios (Deleuze; Guattari, 1996, p. 87).

Assim, não é só o esquizo que perde seu rosto, seu corpo. Atualmente, o corpo não está apenas despedaçado em partes, mas em registros digitais. A crença na medição e na quantificação da vida domina a era digital como um todo. O corpo é equipado com sensores digitais que captam seus dados. O *self* quantificado transforma o corpo em uma tela de controle e vigilância. A nova tecnologia 5G permite que pessoas sejam escaneadas em tempo real, com a leitura de movimento e informações enviadas para um centro de controle.

Para Han (2018), o capitalismo financeiro atual introduz uma era do esgotamento, na qual se explora a psique. Observamos nessa nova era muitas doenças como a depressão e o *burnout*, assim como o

aprimoramento neuronal (*neuro-enhancement*) – ou seja, a exploração do rendimento por meio de psicotrópicos, sinais elétricos e outras estimulações do novo evangelho do desempenho, tais como: ‘turbine seu cérebro; exercite o músculo da vontade; encare o fracasso’ e outras injunções que compõem uma nova forma de subjetivação, buscando-se eliminar a negatividade que mantém a vida, posto que a dor é constitutiva da experiência. Uma vida que fosse constituída unicamente de emoções positivas e experiências máximas não seria humana.

Hoje a ciência é capaz de descrever quimicamente algumas emoções, ainda de forma insipiente, abrindo a possibilidade de agir sobre elas. De fato, a farmacopeia pode agir sobre a causa do humor: a tristeza, por exemplo. Concordo com o psicanalista Contardo Calligaris, em *Cartas a um jovem terapeuta*, ao dizer que “por mais que eu tome uma pílula na hora da morte de um amigo, algum dia terei que enfrentar a dor do luto. A não ser que decida passar a vida sob anestesia” (Calligaris, 2019, p. 179).

Quando observamos o contexto sociopolítico mundial e, em particular, no Brasil, qualquer semelhança dessa psicopolítica digital com a realidade não me parece mera coincidência e necessita ser indagada. Vejamos essa imagem do artista italiano Salvatore Benintende, conhecido por TvBoy, personagem que criou como uma crítica à cultura de massa. Trago-a aqui para refletir sobre a cortina de *bits* e de como a quinta geração de celulares parece ter se tornado o ponto mais sensível na disputa geopolítica entre os Estados Unidos e a China, como analisam os especialistas da questão. Pode ser vista ainda como crítica ao triste episódio ocorrido na última bienal do livro no Rio de Janeiro, com a interdição do livro *Vingadores, a cruzada das crianças*.

Em seu conjunto de ensaios sobre o autoritarismo brasileiro, recentemente publicado pela Companhia das Letras, a antropóloga Lilian Schwarcz reflete sobre a desigualdade como um problema crucial em nossa agenda. De fato, a desigualdade está enraizada entre nós, apresentando-se a partir de diferentes faces: a desigualdade de oportunidades; as desigualdades racial, regional, de gênero e de geração e a desigualdade social presente nos diferentes acessos à saúde, à moradia, ao transporte, à educação, ao lazer e às tecnologias (Schwarcz, 2019).

Nesses tempos em que discursos autoritários ganham muito espaço numa série de países, inclusive no Brasil, precisamos de uma educação que procure formar estudantes críticos que possam fazer face à realidade, com capacidade para a dúvida e o exame. O país precisa de mais programas de capacitação de docentes e de mais verbas para a educação e a pesquisa. Infelizmente não é o que vemos por aqui. De acordo com Scharwcz (2019), uma nova distopia ganhou força no mundo e também chegou ao Brasil. Destampou-se o caldeirão de ressentimentos, e mergulhamos em uma política deliberada de ódios e polarizações.

Frente às distopias bem presentes no cenário contemporâneo, proponho pensarmos também com Foucault sobre as utopias e heterotopias do corpo:

Meu corpo, para dizer a verdade, não se deixa submeter com tanta facilidade. Depois de tudo, ele mesmo tem seus recursos próprios e fantásticos. Também ele possui lugares sem-lugar e lugares mais profundos, mais obstinados ainda que a alma, que a tumba, que o encanto dos magos. Tem suas bodegas e seus celeiros, seus lugares obscuros e praias luminosas.

[...] Corpo incompreensível, penetrável e opaco, aberto e fechado: corpo utópico. Corpo absolutamente visível – porque sei muito bem o que é ser visto por alguém de alto a baixo, sei o que é ser espiado por trás, vigiado por cima do ombro, surpreendido quando menos espero, sei o que é estar nu. Entretanto,

esse mesmo corpo é também tomado por uma certa invisibilidade [...]. A minha nuca, por exemplo, posso tocá-la, mas jamais vê-la; as costas, que posso ver apenas no espelho [...]. (Foucault, 2009, p. 12-13).

Corpo visível e invisível, aberto e fechado e que não se deixa submeter com tanta facilidade. Parece-me que ao se referir à invisibilidade do corpo e às suas partes fantasmáticas, Foucault deve ter se inspirado na leitura das notas de curso sobre a ontologia que Merleau-Ponty proferiu no *Collège de France*, em 1961, pouco antes de sua morte, publicadas postumamente em 1964, e, parcialmente, sob o título *O visível e o invisível*, sob a organização de Claude Lefort (Merleau-Ponty, 1964). Vejo aqui uma conexão. Nesse livro, que suscitou e ainda suscita muitos debates sobre as relações de Merleau-Ponty com a dialética e com a fenomenologia, encontra-se justamente esse exemplo do corpo: não vejo meus olhos, não vejo meu dorso a não ser pela mediação do outrem ou a mediação de objetos culturais, do espelho; através do olhar ou do toque, constituindo-se assim o quiasma da visibilidade, a reversibilidade dos sentidos, o campo do sentir (do sensível) e a reflexividade do corpo em patamares que ultrapassam a fenomenologia e o espetáculo perceptivo do sujeito e do objeto. Neste sentido, o sentir não se reduz aos estímulos físicos, mas encontra-se nas dobras estesiológicas do corpo e do mundo.

De fato, a pergunta de Spinoza sobre a potência do corpo desdobrou-se em linhas de investigação como as que encontramos em Schopenhauer, Nietzsche, Henri Bergson, Merleau-Ponty, Foucault, Deleuze e Guattari e em outros pensadores contemporâneos como Daniel Lins, José Gil, Suely Rolnik, Claude Imbert, Didi-Huberman, Judith Revel e outros. Proponho-me a examinar alguns aspectos da Ética de Spinoza na qual essa pergunta é formulada.

2 O que pode o corpo?

Ele nasceu em Amsterdã, em 1632. Recebeu dos pais portugueses o nome de *Benedito de Spinoza*. Os pais mudaram-se para Amsterdã fugindo da inquisição portuguesa. Spinoza viveu 44 anos, levando uma vida frugal e sem haveres. Corpo delgado, rosto oval e moreno com olhos negros e brilhantes. Frágil, morreu de tuberculose em 1677. Assinou *Baruch* em vários trabalhos, pela condição de judeu nascido e criado em Amsterdã. Adotou *Benedictus*, a forma correspondente latina, para assinar a sua *Ética* depois de ser banido pela Sinagoga portuguesa de Amsterdã (o equivalente à excomunhão católica) em 1656, por afirmar a imanência de Deus como mecanismo da própria natureza.

Segundo Deleuze (2002), Spinoza oferece uma imagem da vida afirmativa em detrimento dos simulacros com os quais os homens se contentam. Suas principais obras são *Princípios da Filosofia de Descartes* (1663); *Tratado Teológico-Político* (1670); *Ética demonstrada à maneira dos Geômetras* (1675). Tornou-se conhecido por sua *Ética*, escrita sob a forma de um tratado de geometria, com proposições, postulados e demonstrações.

Na terceira parte de sua *Ética*, sobre a origem e a natureza dos afetos⁵, ao discutir as afecções do corpo e a potência de agir, Baruch Spinoza abre novos horizontes para o conhecimento do corpo, unindo ciência, filosofia, ética e estética. Vejamos um trecho do escólio da proposição 2:

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, – o que o corpo – exclusivamente pelas vias da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e não pode fazer. Pois ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas

coisas que superam em muito a sagacidade humana, e que os sonâmbulos fazem muitas coisas, nos sonhos, que não ousariam fazer acordados (Spinoza, 2017, p. 101).

Não sabemos o que pode o corpo, a experiência ainda não nos ensinou, ainda não sabemos de nossos sonhos, dizia Spinoza no século XIX. Teríamos que esperar ainda dois séculos até que, em 1900, um certo Sigmund Freud publicasse o livro da *Interpretação dos Sonhos* como via para se chegar ao inconsciente. Com essa noção, Freud nos colocou face a face com uma de nossas feridas narcísicas: não somos senhores em nossa própria casa. Há forças que desconhecemos, que nos atravessam, nos determinam, nos movem e nos paralisam. Baruch Spinoza já desconfiava dessas forças que se encontram fora do domínio de nossas ações conscientes e que variam conforme as disposições do corpo. Avançando um pouco mais em sua *Ética*, ele afirma:

[...] uma criancinha acredita apeteer, livremente, o leite; um menino furioso, a vingança; e o intimidado, a fuga. Um homem embriagado também acredita que é pela livre decisão de sua mente que fala aquilo sobre o qual, mais tarde, já sóbrio, preferiria ter calado. Igualmente, o homem que diz loucuras, a mulher que fala demais, a criança e muitos outros do mesmo gênero acreditam que assim se expressam por uma livre decisão da mente, quando, na verdade, não são capazes de conter o impulso que os leva a falar. Assim, a própria experiência ensina, não menos claramente que a razão, que os homens se julgam livres apenas porque são conscientes de suas ações, mas desconhecem as causas pelas quais são determinados. Ensina também que as decisões da mente nada mais são do que os próprios apetites: elas variam, portanto, de acordo com a variável disposição do corpo (Spinoza, 2017, p. 102).

Para Spinoza, o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída. No entanto, o poder do homem de conhecer e de regular esses afetos é limitado. Por meio do paralelismo psicofísico, ou seja, mente e corpo são uma só e mesma coisa – diferentemente de Descartes, que distingue a *res cogitans* da *res extensa*⁶ –, Spinoza vai dizer que as decisões da

mente nada mais são que seus apetites, ou seja, seus desejos: “elas variam, portanto, de acordo com a variável disposição do corpo”.

Nessa ética, a razão não se opõe aos afetos, pelo contrário, a própria razão é um afeto. Então, faz-se necessário o conhecimento das paixões para regular os afetos e estabelecer proposições éticas para a vida civil. Assim, por exemplo, “não é pelas armas que se pacificam os ânimos, mas pelo amor e pela generosidade” (Spinoza, 2017, p. 206), ou seja, pelo bom combate através do exercício ético de nossas paixões, para lidar com os impulsos contrários que nos habitam e que afetam nosso corpo e suas disposições. Com Spinoza podemos pensar em uma ética do cuidado, do amor e da generosidade, estabelecendo-se bons encontros ao regular os afetos.

Na obra *Spinoza, filosofia prática*, Deleuze (2002) diz que nenhum filósofo foi mais digno do que Spinoza, mas também nenhum outro foi tão injuriado e odiado; suas teses práticas fizeram do espinosismo um objeto de escândalo. Tais teses implicam uma tripla denúncia: da consciência, dos valores e das paixões tristes. Ele foi acusado de ser materialista, imoral e ateu. Isso porque Spinoza propõe um novo modelo, o corpo: *Não sabemos o que pode o corpo*. Essa declaração de ignorância é uma provocação: falamos da consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo e as paixões, mas nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo. Há nesse pensamento, conforme Deleuze (2002), uma descoberta do inconsciente do corpo e de um inconsciente do pensamento, não menos profundo que o desconhecido do corpo. Nesse contexto, a oposição dos valores ‘Bem’ e ‘Mal’ é substituída pela diferença qualitativa dos modos de existência, sendo o conhecimento

uma potência imanente que determina essa diferença qualitativa e coloca em evidência a potência expressiva do corpo.

Daniel Lins aproxima Spinoza e Nietzsche para tratar da subjetividade corporal, afirmando que o poder da alma não excede o do corpo e que não existe nenhuma hegemonia de um sobre o outro. Para ele, a grande interrogação de Spinoza é a de como mudar a vida. E não se muda a vida trocando a vida real por uma ideal, por uma norma ou por um modelo. É necessário voltar-se para o corpo, pois ele é o único capaz de nos instruir sobre o valor da vida de forma profunda. Para usar um termo nietzscheano: o corpo é a grande razão. Portanto, retomar a intensidade corporal da vida é retomar as intensidades marcadas pelo traço, pela linguagem e pela expressão. Nessa mesma coletânea, encontramos o ensaio de David Lapoujade: *O corpo não aguenta mais*. “O que o corpo não aguenta mais? A sujeição, o controle. O ‘eu não aguento mais’ não é, portanto, o signo de uma fraqueza da potência, mas exprime, ao contrário, a potência de resistir do corpo” (Lins; Gadelha, 2002, p. 82).

Permitam-me um pequeno desvio. Preparando essa comunicação, lendo Spinoza, lia ao mesmo tempo o último livro de memórias de Nélide Piñon: *Uma furtiva lágrima*. Encontrei semelhanças entre ambos. Escolhi três momentos para compartilhar, como uma outra forma de compreender Spinoza e de alargar as disposições de nosso corpo. Refiro-me aos textos intitulados por Nélide como: *O poder do corpo; Ética e Ser moderna*: “Constrange-me o poder do meu corpo capaz de superar o clamor da mente” (Piñon, 2019, p. 175). Já “a ética estabelece uma pauta de conduta que aprisiona ou libera. Atua na área da consciência e do coração, como se ali uma vez estabelecida se encontrasse a salvo dos delitos cometidos” (Piñon, 2019, p 186). Sobre *Ser Moderna*, avisa:

Não me peçam que mencione os escassos favores da contemporaneidade [...]. Ser moderna atrapalhou meus anseios pessoais. Com a imaginação desabrida, o fervor de certos saberes me escapou. Antes, vislumbrava mundos soterrados, que agora esvanecem por conta destes profetas do banal que decretam a falência do belo. O amor que nutro contudo pelos séculos vencidos me protege. Graças a este vínculo pelos gregos e outros povos, não tenho menor apreço pelas frivolidades de um mundo a que falta a pedagogia civilizatória (Piñon, 2019, p. 219).

Em *Uma furtiva lágrima*, obra escrita quando foi diagnosticada com um câncer, Nélida parece se confrontar com os poderes do corpo ao mesmo tempo em que busca preservar seu mundo imaginário e sua capacidade de criação diante da devastação da rotina, da saúde, da política, da vida em sociedade e dos afetos. Ela combate o alastramento das paixões tristes, ou seja, aquilo que um corpo sofre por outro corpo e que diminui sua potência de agir. Em contraponto, a literatura e a relação com os amigos e com Gravetinho (seu cão de estimação) aumentou-lhe a alegria e sua potência de agir, sua saúde e sua liberdade. Trata-se também de uma forma de nos aproximar da ética de Spinoza.

Chego à terceira e última parte desta comunicação, apresentando alguns cenários ou linhas de investigação na Educação Física e Ciências do Esporte em direção a essa potência expressiva do corpo a partir dos bons encontros e das paixões alegres que ampliam os poderes do corpo.

3 Que corpo é esse? De quem é esse corpo?

Em uma breve consulta ao banco de teses da Capes, encontrei 35.908 registros com a palavra corpo, no período de 1987 a 2018. Em 1987 conta-se 57 registros. Nota-se o crescimento exponencial dessa temática de pesquisa nas áreas de Educação (3.320 registros), Educação Física (1.030), Filosofia (214) e Antropologia (202), apenas para citar alguns números. Já no Diretório de grupos do CNPq, encontramos 233

registros com a palavra corpo seja no nome do grupo ou linhas de pesquisa, em áreas como Educação Física, Psicologia, Artes e Linguística. Considerando-se apenas o nome do grupo e a área EF encontramos 14 registros atualizados. Nesses estudos do corpo faço uma menção à tese de Silvino Santin sobre corpo e linguagem em Merleau-Ponty, defendida em 1974 na Sorbonne, sob a orientação de Emanuel Lévinas (Santin, 1974).

Ao longo dos últimos vinte e cinco anos, tenho acompanhado o trabalho de diversos pesquisadores e pesquisadoras, professoras e professores de Educação Física que estudam o corpo por meio de diferentes abordagens: a crítica ao dualismo corpo e alma e a instrumentalização do corpo; a exploração e a crítica do corpo como objeto da ciência e as leis de mercado; o corpo e os estudos culturais; o corpo e os estudos culturais, étnico-raciais, de gênero; as pedagogias do corpo; as práticas inclusivas; a cultura corporal; a cultura de movimento; a corporeidade; o lúdico, a semiótica do jogo; os lazeres; o corpo e as mídias; a experiência fenomenológica do corpo próprio; o corpo estesiológico como corpo erótico, o corpo do desejo; o corpo e suas heterotopias; a história do corpo e aquela de suas memórias; os cuidados com o corpo, as práticas corporais e o cuidado de si; o corpo sem órgãos como fluxo de intensidades; a imaginação e o imaginário radical; o corpo vivo da emersiologia, a ecologia do corpo; entre outras.

Nessas temáticas e em muitas outras práticas, experiências e experimentações, podemos perceber os investimentos da Educação Física e dos estudos do corpo, sobre o corpo e com o corpo em uma multiplicidade de possibilidades. Vamos imaginar que cada uma dessas linhas de investigação ou de indagação poderia se apresentar de modo rizomático, reconhecendo os seus territórios, mas também buscando

desterritorializações em nossas práticas de pesquisa, ensino e formação nos diferentes cenários da Educação Física e Ciências dos Esportes. O rizoma apresenta-se aqui como possibilidade para nuançar a potência expressiva do corpo e não como resposta pronta e acabada, mas como tentativa de conexão de nossas múltiplas formas de pensar, reconhecendo nossas diferenças, mas buscando os pontos de articulação para fazer brotar as ressonâncias entre essas abordagens e entre distintos campos como saúde, educação, cultura, arte e lazer.

Quando perguntamos ‘que corpo é esse’ encontramos essa multiplicidade de abordagens que dão corpo ao próprio corpo de conhecimentos da Educação Física e Ciências do Esporte e que podem ser percebidos na figura do rizoma. No rizoma “há linhas de articulação ou segmentaridades, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorializações e desestratificação” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 11-12). No rizoma há multiplicidade, conexão, heterogeneidade, ruptura, decalque e cartografia. Assim, “escrever nada tem a ver com significar, mas como agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 13), ou seja, regiões a serem desejadas, imaginadas, sonhadas e criadas.

Quando perguntamos ‘de quem é esse corpo’, descemos da cadeia metafísica, epistemológica e mesmo fenomenológica, para entrar na região ontológica do ‘oco do corpo’ (Merleau-Ponty, 1995). Região povoada de fantasmas que dão profundidade e volume simbólicos ao corpo, uma vez que este possui uma linguagem própria que representa, inconscientemente, os limites corporais separados ou não dos outros, suas experiências emocionais com os outros, a memória corporal, associando a imagem do corpo e o corpo imaginário, o corpo real e o corpo fantasmático. Para Merleau-Ponty (1995), a imagem do corpo

acentua regiões precisas e outras vagas. Assim, “as regiões ocas e vagas são o ponto de inserção de corpos imaginários” (Merleau-Ponty, 1995, p. 346). Merleau-Ponty cita Mélanie Klein para especificar que a sensorialidade é um investimento ancorado na estrutura do corpo como indivisão do mundo e dos seres.

A partir dessa questão nos interessamos pelos modos como o sujeito vive no oco do corpo e em suas regiões vagas. Encontramos em Deleuze e Guattari (1995) algumas pistas, em particular quando tomam como exemplo um dos casos clássicos para a psicanálise freudiana: *Análise da fobia de um garoto de cinco anos: o pequeno Hans* (1909).

Estudar o inconsciente do pequeno Hans é tentar constituir um rizoma, com a casa da família, mas também com a linha de fuga do prédio, da rua, etc. Como estas linhas são construídas, como o menino é enraizado na família, fotografado pelo pai; decalcado sobre a cama materna; depois, como a intervenção do professor Freud assegura uma tomada de poder do significante como subjetivação dos afetos; como o menino não pode mais fugir senão sob a forma de um devir-animal apreendido como vergonhoso e culpado (o devir cavalo) (Deleuze; Guattari, 1995, p. 24).

Hans, o menino analisado por seu pai e acompanhado pelo doutor Freud, deslocou sua angústia de castração para o medo de cavalos, sentindo-se culpado e envergonhado com suas práticas de autoerotismo (Freud, 1909, p. 2015). Seria necessário deslocar os impasses sobre o mapa, produzir o mapa dos gestos e dos movimentos e de sua fobia. Melanie Klein vai mais longe ao produzir os mapas do pequeno Richard: ela tira fotos, faz decalques, deixa que ele desenhe, viva e fale de suas fobias e de suas fantasias (Deleuze; Guattari, 1995). Passamos de uma perspectiva de que corpo é esse para de quem é esse corpo e entramos na região oca do pequeno Hans, preenchida por um universo de fantasmas, fantasias e símbolos.

Deixando esse caso como desvio que aviva nossa capacidade de pensar, reconectamos com a Educação Física e entramos na dança para cartografar o corpo em movimento. Na dança e em outras experiências do movimento, o corpo e sua sensibilidade e estesiologia apresenta-se como uma potência expressiva (Nóbrega, 2015; 2018). Essa potência expressiva do corpo entrecruza aspectos estéticos, éticos e políticos, como podemos observar na experiência do artista alemão Raimond Hoghe *De quem é esse corpo?* Antigo dramaturgo da companhia de Pina Bausch, atualmente trabalha como artista independente: “Quando criança eu sonhava em dançar, mas devido à minha deficiência, era impossível. Finalmente, eu consegui”, diz Raimund Hoghe (Fertier, 2015, p. 15).

Ao apreciar sua dança, reatualizamos a pergunta de Spinoza: ‘O que pode o corpo?’ E buscamos avançar na perspectiva do encontro e da escuta: de quem é esse corpo? – “Quando eu o vi pela primeira vez sobre a cena, seu corpo me pareceu ser uma metáfora da história”, a sua e aquela do mundo:

Esse corpo exposto à nudez, à luz e aos olhares, sem nenhuma proteção além daquela da *mise en scène*, era um corpo falante. Ele se confrontava às imagens, cruzava as sombras, fazendo-as sair do esquecimento. Era sua história e ele revelava a minha, descongelava a memória, aquela da Alemanha, aquela da França. Ele explodia suas fraquezas, denunciando-lhe os não-ditos” (Ereht, 2011, p. 7).

O próprio Raimund Hoghe nos fala dessa dimensão de seu corpo, ao mencionar sua inspiração para a criação da coreografia *Bolero*, inspirada no *Bolero de Ravel* de Maurice Béjart:

Jogar seu corpo na batalha, escreveu Pasolini. São palavras que me inspiraram a montar essa cena. Meus outros temas de inspiração são a realidade do meu entorno, o tempo no qual vivo, minha memória da história, as pessoas, as imagens, as sensações, a potência e a beleza da música bem como a confrontação com o corpo – que, no meu caso, não responde aos ideais convencionais de beleza [...].

Ver sobre a cena corpos que nos afastam da norma é importante – não apenas do ponto de vista da história, mas também do ponto de vista da evolução atual que tendem a rebaixar o estatuto do homem àquele dos artefatos ou de objetos designados. E quanto ao sucesso: é importante antes de tudo ser capaz de trabalhar e de perseguir seu próprio caminho – com ou sem sucesso. Eu faço simplesmente o que tenho a fazer” (<http://www.raimundhoghe.com/francais.php>).

A dança é um campo de imanência para a expressividade do corpo e um exemplo de uma experiência que pode ser rizomática, com seus planos, imanências, desterritorializações e decalques. Esse exercício pode ser feito com outras práticas corporais e experimentações do corpo e não somente na dança. Concordo com Didi-Huberman (2006) que afirma que não há estética sem estesia, ao apreciar a dança de Israel Galvan, dançarino espanhol. Assim, torna-se necessário considerar a sensorialidade, o movimento do corpo e o desejo para dar sentidos à obra, à vida e à existência.

A experiência do corpo nos oferece a ocasião de nos colocar em movimento, de transformar atitudes, pensamentos e sentimentos. As crianças bem entenderam essa potência em suas cambalhotas, seus jogos e suas expressões, nos quais não se separa o corpo e o pensamento do corpo. A dança, em sua estesiologia, revela, repete, repensa e reinventa formas de ser, de conhecer, de partilhar e de resistir ao criar imagens vivas, figuras que se fazem e que desfazem no corpo, no espaço e no tempo como um sentimento de flor (Valéry, 1936, p. 1957).

A tempo, há que se dizer que uma fenomenologia do sentir há muito nos mostrou que a palavra ‘sentimento’ em toda sua extensão designa a sensação (senso estético), o patético (*pathos*) e a significância (semiótico), criando uma rede, um entrelaçamento que bem poderia ter a ver com a estrutura de pele (Didi-Huberman, 2012) e do rizoma como desenhamos em algumas linhas nesta comunicação para esboçar o

corpo como operador de afetos, de qualidades, de dimensões e de deslocamentos para fazer ver em outro lugar, confiando a fórmula do *pathos* ao artista como propõe Imbert (2003).

Para concluir, volto a Hélio Oiticica, para quem a experiência da dança, do samba em particular, deu-lhe a exata ideia do que seja a criação em ato corporal e sua contínua transformabilidade. Para Oiticica (2011), a arte é um estado de invenção, de si mesmo e do mundo. Nesse estado reside a potência expressiva do corpo e o campo do sentir: “jogando o corpo na batalha”, ‘corpo a corpo’ em uma dança que é poesia geral da ação. Os *Parangolés* de Oiticica liberam o corpo para a dança em uma experimentação que dilata as capacidades sensoriais para a descoberta do ‘centro criativo interior’ adormecido e condicionado pelo cotidiano. O artista propõe um mergulho no corpo para fazer emergir sensações que podem vir a se constituir em uma poética e em uma reinvenção ou invenção de si mesmo, do mundo e do conhecimento.

4 Referências

ARTAUD, A. **Cahiers d’Ivry**. Février 1947– Mars 1948. Paris: Gallimard, 2011.

BRECHT, B. **Poesia**. São Paulo: Perspectiva, 2019, passim.

CALLIGARIS, C. **Cartas a um jovem terapeuta**: reflexões para psicoterapeutas, aspirantes e curiosos. São Paulo: Planeta, 2019.

DELEUZE, G. **Espinoza, filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DESCARTES, R. **Obras escolhidas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DIDI-HUBERMAN, G. **Le danseur des solitudes**. Paris: Minuit, 2006.

DIDI-HUBERMAN, G. **A pintura encarnada**. São Paulo: Escuta, 2012.

EREHT, M-F. **Raimund Hoghe, l'ange inachevé**. Saint-Denis: Compact, 2001.

FERTIER, A. **Danse & handicap moteur**: pour une accessibilités des pratiques chorégraphiques. Paris: Centre National de la Danse, 2015.

FOUCAULT, M. **Le corps utopique, les heterotopies**. Paris: Lignes, 2009.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Companhia das Letras (Obras Completas, v. 4), 2019.

FREUD, S. **Análise da fobia de um garoto de cinco anos**: o pequeno Hans, 1909. São Paulo: Companhia das Letras (Obras Completas, v. 8), 2015.

HAN, B-C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HAN, B-C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyné, 2018.

IMBERT, C. Warburg, de Kant à Boas. **L'Homme**, v. 1, n. 165, 2003, p. 11-40.

KLEIN, M. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LINS, D.; Gadelha, S. (org.). **Nietzsche e Deleuze**: que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

LINS, D. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, 2005, p. 1229-1256.

MCLUHAN, M. **O meio é a mensagem**: um inventário de efeitos. São Paulo: Ubu, 1967.

MERLEAU-PONTY, M. **Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard, 1964.

MERLEAU-PONTY, M. **Parcours deux (1951-1961)**. Paris: Verdier, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **La Nature**. Notes Cours du Collège de France (1956-1961). Paris: Seuil, 1995.

NÓBREGA, T. P. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: Editora do IFRN, 2015.

NOBREGA, T. P. (org.). **Estesia**: corpo, fenomenologia e movimento. São Paulo: Liber Ars, 2018.

OITICICA, H. La danse dans mon expérience. *In*: MACEL, C.; LAVIGNE, E. (Éds.). **Danser sa vie**: écrits sur la danse. Paris: Centre Pompidou, 2011, p. 171-175.

PIÑON, N. **Uma furtiva lágrima**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SANTIN, S. **Être et langage chez Merleau-Ponty**. These Doctorat. Univeristé de Paris IV-Sorbonne, Paris, 1974.

SCHWARCZ, L. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SERRES, M. Novas tecnologias e sociedade pedagógica. **Interface**, v. 4, n. 6, 2000, p. 129-142.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VALÉRY, P. **Philosophie de la danse**. Paris: Gallimard, 1936; 1957.

- 4 Segundo Klein (1991), o seio odiado adquiriu qualidades destrutivo-orais na mente do bebê. Essas fantasias destrutivas e persecutórias geram profunda ansiedade e por vezes um sentimento de aniquilação.
- 5 Essa segunda parte contém 59 proposições para chegar à definição dos afetos, à sua origem e à sua natureza. Esse modo matemático de organizar o pensamento é característico do racionalismo, contendo os postulados e as proposições que os demonstram por meio da cadeia lógica dos raciocínios dedutivos.
- 6 Uma nota para lembrar que Descartes, nas *Paixões da Alma* (1649), vislumbra a união do corpo e da alma e seus efeitos na vida do homem, visando o exercício das virtudes e de como se relacionam com o corpo, o que, ao mesmo tempo, relativiza e afirma seu Método: daquilo que depende do nós e dos outros, das paixões alegres e daquelas que são tristes, a causa dos suspiros, das lágrimas e do riso; do porque algumas crianças empalidecem ao invés de chorar; da diferença entre a afeição, a amizade e a devoção; da gratidão, mas também da inveja; da coragem e da vergonha; do reconhecimento de que há tantas espécies de ódio como de amor; do agrado e do horror; do desejo; das emoções que sentimos quando lemos aventuras estranhas em um livro ou quando a vemos representadas num teatro. Em uma de suas correspondências com a Rainha Cristina da Suécia, para explicar-lhes as afecções do corpo, Descartes conta de sua preferência por mulheres com problemas de visão, pois quando jovem apaixonara-se por uma menina estrábica; revelando a profunda união do corpo e da alma (Descartes, 2010).

A formação da corporalidade no trabalho precarizado: a omnilateralidade às avessas

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

1 Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa histórico-sociológica de recorte bibliográfico que tematizou as relações entre corpo, trabalho e formação humana nas condições do mundo do trabalho contemporâneo sob as determinações do capitalismo mundializado. Parte-se do pressuposto de que os modos de organização do processo de trabalho implicam determinados processos formativos, em ações intencionais de formar um tipo de trabalhador adaptado às necessidades da produção do capital, com desdobramentos sobre sua subjetividade e sua corporalidade. Nesse sentido, busco elucidar as relações, processos e estruturas que envolvem as determinações recíprocas entre o trabalho e a formação de um determinado tipo de corporalidade, isto é, da personalidade viva do trabalhador.

Procurou num primeiro momento apresentar alguns traços característicos dos processos educacionais investidos sobre a

corporalidade de trabalhadores no interior do processo de trabalho capitalista, das relações entre trabalho e Educação Física, para, posteriormente, demonstrar aspectos fundamentais do conteúdo dos valores, das regras e dos dispositivos organizacionais das novas formas de organização e de gestão do trabalho determinadas pelo modelo de acumulação flexível e suas implicações sobre a formação da corporalidade do indivíduo trabalhador.

2 Pedagogia do corpo no trabalho: trabalho, educação e educação do corpo

Os pressupostos concretos dos quais este trabalho parte caracterizam-se pelos modos objetivos de efetivação das relações, dos processos e das estruturas que condicionam a formação humana mediada pela atividade do trabalho e pela organização corporal humana. Tais relações, processos e estruturas não se materializam em abstrato, mas, sim, em condições históricas determinadas. Sob as condições históricas de dominância do capital sobre o modo de produção da vida material, as dinâmicas formativas mediadas pelos processos de trabalho, com desdobramentos sobre a corporalidade humana, estão assentadas na forma predominante da educação subsumida aos processos de produção e reprodução da força de trabalho, que é a pedagogia industrial.

A categoria de pedagogia industrial é a expressão mais universal das práticas educativas que acontecem no interior dos processos de produção no mundo do trabalho. A partir da noção ampliada de indústria em Marx (2013) e em Marx e Engels (2005), compreende-se que a moderna indústria revolucionada pelo advento da maquinaria fez

amadurecer e consolidar a sociabilidade do capital sob a direção hegemônica da burguesia que ascendeu à condição de liderança dos exércitos industriais.

A indústria moderna não apenas revolucionou o modo de produção de mercadorias com o avanço das forças produtivas oriundas da aplicação científica na produção, mas, sobretudo, mudou o modo de produção da vida material, as estruturas, os processos e as relações sociais e políticas, bem como as formas e o edifício do poder do Estado. O revolucionamento incessante dos meios de produção promovido pela burguesia altera as relações de produção e todas as demais relações sociais. Nesse sentido amplo, indústria não se assemelha à fábrica ou à produção fabril, mas, sim, ao modo de produção da vida material subsumida ao imperativo da produção e do consumo de mercadorias e acumulação do capital.

Do ponto de vista da produção, toda atividade produtiva que gera valor compõe o conceito ampliado de indústria. Toda atividade produtiva que resulta em utilidades materiais submetidas ao modo de produção de mais-valor diz respeito ao capital industrial.

Desse modo, a pedagogia industrial supera a particularidade da pedagogia da fábrica (Kuenzer, 2002a), incorporando-a, porém se manifestando no conjunto dos espaços onde a produção de mais-valor se efetiva e se estende para as diversas esferas da vida social. Desse modo, não é a pedagogia da fábrica que é a própria pedagogia do capital, como propõe Kuenzer (2002a), mas sim a pedagogia industrial em suas diferentes expressões. A pedagogia da fábrica, então, é a expressão da pedagogia industrial no âmbito fabril.

Observa-se ainda que há diferentes expressões da pedagogia industrial nos diversos setores e locais de trabalho, em razão da própria natureza e da forma de organização dos processos de produção. Nesse sentido, a pedagogia industrial se realiza de modo distinto na indústria metal-mecânica, nas de processo contínuo, na agroindústria ou na produção agrícola, nos setores de serviços e nas empresas públicas. Porém, onde ocorre a produção de mais-valor, ali se processam formas intencionais e sistemáticas de formação dos trabalhadores como forma de reprodução da força de trabalho e adequação dos trabalhadores aos objetivos e à sociabilidade do capital.

No interior de cada uma dessas expressões da pedagogia industrial há, ainda, níveis específicos pelos quais se efetivam os processos educativos orientados pelo projeto político pedagógico do capital. A instrução técnica, o ensino profissional, a educação corporativa, a formação de hábitos e comportamentos são níveis dessa pedagogia. Ao se tomar essa perspectiva analítica, é possível identificar, nos modos de organização da produção realizados ao longo da história do capital, uma forma particular de pedagogia orientada para educar a corporalidade dos trabalhadores; pedagogia essa que nasce no interior dos processos de trabalho e deles se estende para diversas esferas da vida social. Assim se pode classificá-la como ‘pedagogia do corpo no trabalho’.

A pedagogia do corpo no trabalho é um momento fundamental da pedagogia industrial. Fundamental porque ela se remete diretamente a duas dimensões da reprodução da força de trabalho pelo capital: a reprodução das condições e capacidades orgânicas, corporais, de realizar trabalho, o que exige uma formação corporal que promova níveis determinados de aptidão física para realizar trabalho; em segundo lugar, a corporalidade como base fundamental da individualidade

humana, da personalidade viva de homens e mulheres. Nessa segunda dimensão, materializa-se um objeto fundamental da ação pedagógica do capital para produção do consentimento ativo dos trabalhadores.

3 Relações entre trabalho e Educação Física

Ao estabelecer a área da Educação Física como um feixe pelo qual é possível encontrar os prismas das relações que iluminam os vínculos entre corpo, trabalho e formação humana, considera-se que esta área concentra, na sua *démarche*, as iniciativas e os esforços sociais empregados na educação dos corpos, isto é, projetos éticos, políticos e pedagógicos e práticas de formação que se expressam em formas concretas de educação, bem como de controle, domínio e disciplinamento dos indivíduos que atravessam seus gestos, hábitos, anatomias e funções corporais. Além disso, sob o modo de produção capitalista, a Educação Física é o campo pelo qual irradiam as múltiplas formas de educação do corpo, seja na escola ou em outros tempos-espços sociais (Soares, 2000; Vaz, 2002; Gleyse, 2007).

Compreender, portanto, as relações entre corpo, trabalho e formação humana exige apreender o lugar que o corpo ocupa nas tramas da relação entre trabalho e educação. E isso passa, necessariamente, pela interlocução com a Educação Física, em função de que é ela a instância educativa, social e institucional que incorpora, na sociedade capitalista, o predomínio da função social de educação do corpo.

De forma imanente, parte significativa das práticas e do conhecimento produzido no interior da Educação Física é condicionada, desde sua origem, pelo modo como a sociedade organiza o trabalho.

Ainda que as práticas gímnicas que deram origem ao que hoje se conhece como Educação Física no mundo ocidental tenham emergido da sistematização instrumentalizada (pela ciência e pela técnica) da cultura lúdica das classes subalternas que ocorria fora do trabalho – geralmente considerado de modo ordinário e estreito como trabalho fabril –, é notável o seu vínculo direto ou o seu condicionamento com aquelas capacidades e habilidades exigidas pelo sistema industrial em amadurecimento.

Exemplo desse vínculo é exposto e analisado por Gleyse, Bui-Xuâ e Pigeassou (1999) na interessante análise que fazem sobre as similitudes e as estreitas relações que se podem estabelecer entre os métodos e as práticas preconizadas para a educação do corpo em práticas gímnicas desenvolvidas por Demeny⁷ e os métodos de Taylor para o estudo e o ajuste adequado dos tempos e movimentos dos trabalhadores durante a execução de tarefas determinadas no processo de produção. Ambas eram baseadas numa ideologia do consenso entre as classes sociais na racionalização do trabalho e das relações sociais.

Nesse sentido, a relação entre a Educação Física e a organização social do trabalho está presente no discurso e nos projetos pedagógicos de importantes precursores do próprio movimento ginástico europeu. A educação do corpo pretendida pelas sistematizações conhecidas como ginástica tinha, portanto, como seu pressuposto e seu objetivo, a noção de homo economicus. A reprodução da força de trabalho era seu objetivo central. O modo como isso era pensado e planejado se remetia às propostas pedagógicas baseadas na perspectiva de racionalização do movimento corporal por meio da eliminação de gestos e ações inúteis e aperfeiçoamento daqueles movimentos funcionais a uma determinada

ação. Tal racionalização significaria uma ‘economia política do corpo e do movimento’⁸.

Sua gênese moderna no seio da Europa do século XIX, contornada pela dupla revolução que então geraria as condições de amadurecimento do capitalismo, apontaria, dentre as finalidades primordiais da Educação Física, a contribuição com a tarefa social de educar trabalhadores de modo que se tornassem organicamente saudáveis, economicamente produtivos, social e moralmente dóceis.

De acordo com Bracht (2001, p. 72), a sustentação teórica e prática da Educação Física, ao longo dos séculos XIX e XX, esteve baseada nas seguintes condições de possibilidade: 1) “[...] a importância da aptidão física para a produtividade no trabalho, quer dizer, a Educação Física era vista também como uma forma de garantir a produtividade do Estado Nacional, da comunidade [...]”; 2) outro aspecto diz respeito ao crescente papel do Estado sobre a saúde da população com o desenvolvimento da polícia médica e a perspectiva de que o “[...] Estado Nacional passa[ria] a ser entendido como o grande responsável pela promoção da saúde da população [...]”; 3) “[...] a predominância da visão médica do corpo, quer dizer, o corpo como máquina [...]”; 4) e, por fim, reforçando o primeiro aspecto, “[...] a ideia do trabalho como dever, isto é, a partir da ética do trabalho como uma ética fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, a população tinha de assumir a ideia de que o que realiza o homem é o trabalho, sendo o lazer mera recompensa”. É notável, portanto, a centralidade do trabalho na determinação da gênese e nos modos ulteriores de pensar e fazer a Educação Física.

Apesar de se desenvolver histórica e socialmente nucleada pelo mundo do trabalho, mais recentemente a área da Educação Física tende a abdicar de tal vínculo, questão esta expressa em parte significativa de sua produção do conhecimento. Desse modo, suas análises localizam-se, predominantemente, nos efeitos da racionalidade técnica e científica sobre a corporeidade humana, mormente aquela da medicina higienista ou neo-higienista, da mercadorização do corpo ou da legitimidade epistemológica, identidades e lazer.

O processo de reestruturação produtiva levado a efeito a partir da década de 1970 tem resultado tanto em alterações materiais, no âmbito das forças produtivas e das relações de produção, quanto nas esferas superestruturais, como a ideologia, a estrutura jurídica e política, o universo da cultura e, por conseguinte, o conhecimento. Esse processo influenciou as reflexões sobre o mundo do trabalho na área de Educação Física, implicando a opacização da categoria trabalho na teoria e na prática dessa área. Para Herold Junior (2006), parte da crítica teórica à instrumentalização da Educação Física e do corpo pelas instituições hegemônicas com fins de dominação apontava que a superação de tal condição ocorresse pelo contorno às questões do trabalho ou pela negação de sua influência. A categoria do trabalho, nessa produção, era compreendida, fundamentalmente, pela perspectiva do ascetismo e da ética protestante de privação e domínio de si. Contra essa noção de trabalho alguns autores da área apontam para a necessidade de construção de uma pedagogia não mais instrumentalizada pelo/para o trabalho, mas, sim, uma pedagogia do ócio, do lazer e para o lazer.

Parte das reflexões e das análises desenvolvidas na Educação Física, após a segunda metade dos anos 1990, acolheram, em larga medida, a tese da modernização tecnológica do mundo do trabalho e da sua

consequente intelectualização. Um exemplo ilustrativo são as considerações de Bracht (2001) acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular nas escolas. Para esse autor, o projeto moderno liberal-burguês de Educação e Educação Física estaria em via de esgotamento, visto que “[...] a aptidão física é cada vez menos importante como determinante para a produtividade do trabalho. O que se precisa, no atual processo produtivo ou no setor de serviços, é diminuir o *stress* psíquico do trabalho por meio de uma ginástica de pausa ou algo semelhante[...]”. Seguindo essa reflexão, o autor afirma que “com o desenvolvimento tecnológico, aliás, o corpo (na sua dimensão biológica) tem sido cada vez mais afastado da atividade produtiva, sendo substituído com vantagens pela máquina, na maioria das vezes mais precisa e menos susceptível a erros [...]” (Bracht, 2001, p. 73).

De acordo com essa leitura, o principal objetivo da educação do corpo no contexto de uma sociedade industrializada fora a formação da aptidão física da população, isto é, o desenvolvimento de capacidades físicas, tais como: resistência, força, agilidade, flexibilidade, velocidade, equilíbrio e coordenação motora. Com a pretensa superação da sociedade industrial e, conseqüentemente, a alteração da base produtiva para um tipo de trabalho mais intelectualizado, a aptidão física deixaria de se constituir como uma capacidade necessária à reprodução da força de trabalho, alterando assim os princípios e as finalidades da Educação Física ou, num sentido mais amplo, da educação do corpo.

Uma análise próxima à feita por Bracht é a reflexão realizada por Silva (2001) acerca das transformações sociais encetadas pelo estágio globalizado da modernidade em relação ao corpo e às expectativas

objetivas e subjetivas em torno dele, afirmando que “O **corpo** que outrora era **valorizado em função da moral do trabalho**, hoje, precisa incorporar as características da tecnologia para subsistir; *sua valorização dá-se, muito mais pela sua inclusão na esfera da circulação e ao paralelo afastamento da esfera de produção*” (Silva, 2001, p. 79, grifos nossos).

Vaz (2002, p. 89) desenvolve reflexão semelhante ao afirmar que, na atualidade, “[...] cada vez mais as forças e habilidades corporais vão perdendo espaço no mundo do trabalho”. E continua, “Nossos sonhos parecem ter sido realizados, livres da fadiga do labor – tão estudada já no século XIX – multiplicados pelas antes impensáveis estruturas tecnológicas”. Na continuidade de seu raciocínio, conclui que uma das finalidades de educar o corpo na atualidade seria recuperar os organismos frente ao que ele considera como um inevitável modo de organizar as relações de produção, e não mais produzir aptidão corporal para o trabalho.

Tais argumentos partem dos pressupostos de que o trabalho ‘desmaterializado’ ou ‘imaterial’, conforme as teses sociológicas que polemizam com a centralidade do trabalho, tornaria obsoleto o corpo do trabalhador, ou desmaterializaria a corporalidade no conceito abstrato de subjetividade implicada em processos de trabalho imateriais, em razão da grandeza das novas tecnologias produtivas. Embora não se verifique em autores da área a incorporação dos referenciais sociológicos que tratam do ‘fim da centralidade do trabalho’, nem tampouco uma reflexão mais aprofundada sobre esse tema e suas possíveis repercussões sobre a Educação Física ou sobre a corporalidade dos trabalhadores, considerações como as de Bracht e de Vaz fazem notar a difusão desse entendimento.

Percebe-se que, nesses autores da área da Educação Física, há uma compreensão de que os avanços tecnológicos e científicos recentes determinam os modos de ser da organização social contemporânea, respaldando o entendimento de que o trabalho, como elemento central da produção e da reprodução material, vem sendo substituído pelo predomínio da ciência como força produtiva. Esse procedimento de análise acaba por questionar a centralidade do trabalho para se compreender os elementos que constituem a Educação Física ou, num sentido mais amplo, a educação do corpo. Ao partir dessas teses, a Educação Física, o corpo e o movimento seriam deslocados (quando não ‘expulsos’) do mundo do trabalho.

Na área da Educação Física, portanto, as análises sobre as questões da corporalidade no trabalho são bastante reduzidas, muito embora o potencial explicativo constante nas relações entre corpo, educação e trabalho apresente possibilidades heurísticas para a compreensão concreta de inúmeros ‘nós’ relacionados ao mundo do trabalho, como, por exemplo: as questões raciais; a divisão sexual do trabalho; a aprendizagem no processo de trabalho por meio da ‘incorporação’ de técnicas, gestos e habilidades necessárias; a emoção e a afetividade no trabalho; o desgaste humano no trabalho; as relações entre tempo de trabalho e uso autônomo e emancipado do tempo livre; e os desdobramentos dos processos e relações laborais na saúde e na vida cotidiana dos trabalhadores. Porém, a problematização do trabalho nessa área tem, quando muito, desenvolvido questões relacionadas ao universo escolar, ao trabalho do professor de Educação Física nos âmbitos escolar e não escolar e ao campo mais amplo do lazer.

Contraditoriamente, no interior de um quadro histórico em que se observa um complexo dinâmico de reestruturação da produção e de

generalização do programa político e econômico neoliberal como resposta do capital à sua crise estrutural, torna-se possível observar o crescimento da produção acadêmica e de técnicas e/ou tecnologias de gestão do trabalho objetivando o corpo dos trabalhadores sob o mote da promoção da saúde, difundindo-se uma política de gestão dos corpos dos trabalhadores e de seus usos.

Assim, as chamadas ‘novas estratégias gerenciais’ seriam entendidas como mudanças que buscam beneficiar os empregados de todos os níveis da organização empresarial e conceder mais poder aos trabalhadores na produção, cujos desdobramentos seriam o aumento da produtividade em benefício de todos. No interior dessas novas estratégias gerenciais pode-se verificar um ‘interesse’ pelo corpo no trabalho. Todo esse quadro de emergência de teorias e práticas de organização e gestão do trabalho e da produção que se ocupa da corporalidade humana deve ser compreendido no contexto da reestruturação produtiva, associado à identificação que alguns autores estabelecem a respeito da exigência de um novo nexos psicofísico baseado na promessa da compressão entre trabalho intelectual e trabalho manual (Alves, 2005). Essa promessa, no entanto, se materializa na constituição de relações de trabalho que conformam o corpo do trabalhador como “objeto ou instrumento de e no trabalho” (Heloani, 2005, p. 21).

4 Metamorfoses no mundo do trabalho e o investimento do capital sobre a corporalidade viva do trabalhador

As investigações que analisam a formação dos trabalhadores desenvolvida no interior dos processos de trabalho tendem a identificar

como elemento central da desqualificação e da degradação do trabalhador a expropriação do seu saber e do conhecimento, assentada na divisão sócio-técnica hierárquica do trabalho. Porém, se de fato a produção do capital expressa o movimento histórico de expropriação do trabalhador em relação aos meios de produção, isso significa um amplo processo de despojo. Não só as ferramentas ou as chamadas condições materiais de produção são expropriadas dos trabalhadores, mas também seus saberes, habilidades e valores. Nesse sentido, a subsunção formal e real do trabalho ao capital, a separação entre saber e fazer, entre cérebro e mãos, é apenas um aspecto do ‘destroçamento da subjetividade’ (Resende, 2009) do trabalhador, ou da sua manipulação, como analisa Heloani (2003). Nessa mesma processualidade histórica, não só os saberes e as habilidades do trabalhador lhes foram espoliadas, mas a própria vida se torna estranhada diante da alienação de sua atividade vital (Marx, 2004).

Nos diferentes modos de produção pelos quais o sistema do capital produziu revolucionamentos nos processos produtivos procurou-se, de diferentes maneiras, adequar o trabalhador, coletivo e individual, à produção de valor, buscando educar o homem inteiro dedicado à valorização do capital por meio de uma pedagogia para a docilização, a submissão e a subserviência. Sobre isto, Heloani (2003, p. 13) observa que as históricas abordagens de racionalização do trabalho – do taylorismo aos modelos flexíveis – se manifestam como um “reordenamento da subjetividade no interior do processo produtivo”, ou seja, “um projeto de poder, ou manipulação da subjetividade da classe trabalhadora, pelo que denominamos ‘reprocessamento da percepção do espaço produtivo’”. Para isto, é necessário um permanente processo

de fragmentação e de aproximação relativa do nexos psicofísico que compõe o trabalho.

Como o capital se impõe sobre o trabalho vivo, efetivando-se numa relação social de poder e dominação, a forma como esse processo se concretiza envolve não apenas uma dinâmica de coerção, mas também de persuasão e, portanto, de consentimento; isto é, de formação de um tipo de individualidade constituída no interior da sociabilidade do metabolismo social do capital.

A individualidade/subjetividade é aqui compreendida como síntese de numerosas relações sociais. Nesse sentido, parte-se da compreensão da indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, subjetividade e história, corpo e mente no processo de formação do indivíduo social. Portanto, a subjetividade envolve tanto a objetividade sócio-histórica como também não se esgota apenas no psiquismo do indivíduo, pois se articula ineliminavelmente à corporalidade viva.

Em função da exploração do trabalho e dos mecanismos de extração de trabalho excedente a corporalidade humana é degradada. Ou seja, as condições de realização do trabalho sobre as determinações da sua forma abstrata, “com suas condições e exigências, rotiniza e amortece o sentido da vida, deixando no corpo do trabalhador marcas de sofrimento que se manifestam em variadas doenças ocupacionais, podendo, até mesmo, atentar contra sua saúde mental” (Heloani, 2005, p. 20).

Até mesmo o avanço das forças produtivas, por meio do desenvolvimento científico e tecnológico investido na produção, tem significado e materializado a maquinização (coisificação) da corporalidade humana, como aconteceu na vigência do fordismo-taylorismo como momento predominante do modelo de acumulação

capitalista. Ainda assim, os trabalhadores sentiam, pensavam e criticavam, teórica e socialmente, este estado de coisas.

Ao tomar como referência o ‘toyotismo’ como momento predominante do complexo de reestruturação produtiva (Alves, 2000), pode-se verificar que as mudanças dos padrões produtivos e as alterações nas formas de gestão do trabalho investem, sobretudo, na expropriação da dimensão intelectual do trabalho vivo, em virtude da aparente intelectualização do trabalho operada pela incorporação da microeletrônica e das tecnologias da informação e da comunicação no processo produtivo, conforme apontam Antunes (2003) e Kuenzer (2002b). No entanto, isso parece não ter significado a secundarização da corporalidade humana no processo de produção.

A corporalidade, já incorporada na máquina, passa a ser objeto de investimento formativo no chão da fábrica (o que era feito predominantemente na esfera do consumo, sob a vigência do fordismo-taylorismo), possibilitando a aparente reapropriação do corpo (de si mesmo!?) durante o tempo de trabalho. Isso é feito por um conjunto de investimento em ciência e ideologia articuladas em atividades formativas (ginástica laboral, ergonomia, ergologia, exigência de aparência corporal na seleção do emprego etc.) que se articulam na constituição de uma individualidade social subsumida e manipulada (Alves, 2000; Heloani, 2003). Seria a vigência da formação do homem inteiro a serviço do capital, a ‘omnilateralidade às avessas’.

5 A corporalidade como momento da captura da subjetividade no trabalho

De acordo com Gramsci (2001), a hegemonia do capital tem sua gênese na produção, isto é, na fábrica, e daí se estende para as dimensões sócio-reprodutivas como determinações reflexas. Nesse sentido, o processo de trabalho capitalista engendra um determinado processo educativo que procura efetivar o trabalhador como força de trabalho subsumida ao capital. No interior da fábrica os quadros técnico-científicos e educacionais (intelectuais orgânicos do capital) mobilizam as forças produtivas, o conhecimento científico e os modelos organizacionais com o objetivo de efetivar a hegemonia, articulando coerção e consenso e materializando a pedagogia do trabalho capitalista. Institui-se no interior do aparelho produtivo um processo pedagógico “[...] que se fundamenta na articulação entre política e produção e cujo objetivo é educar o homem capaz de ajustar-se à produção racionalizada, constituindo-se em uma das formas pelas quais a classe burguesa busca concretizar o seu projeto hegemônico” (Kuenzer, 2002a, p. 60).

O caráter educativo dos processos de organização e gestão do trabalho determina-se não apenas pelo desenvolvimento de habilidades técnicas e de conhecimentos que tornem o operário capaz de desempenhar sua tarefa na produção, mas significa a conformação do homem inteiro ao processo de produção do capital, isto é, o processo de valorização.

A pedagogia do trabalho capitalista, portanto, é também uma pedagogia do corpo no trabalho (Silva, 2017), porque desenvolve ações educacionais com o objetivo de adaptar e disciplinar o corpo do operário à maquinaria produtiva.

Se a captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital se configura como elemento estratégico do novo tipo de ofensiva do

capital na produção – num contexto de crise estrutural do capital e, conseqüentemente, de reestruturação produtiva com base nos princípios toyotistas de racionalização da produção –, a corporalidade como elemento imanente do indivíduo social se torna objeto de manipulação e controle dentro e fora da produção.

Alguns exemplos da evidência que a corporalidade assume para os mecanismos toyotistas de captura da subjetividade do trabalho no cotidiano dos processos produtivos são os investimentos científicos, ideológicos e educacionais da empresa, expressos em: análises ergonômicas e ergológicas do trabalho, para ‘adaptar’ os desenhos produtivos ao corpo do trabalhador; as sessões de ginástica laboral que antecedem ou sucedem turnos de trabalho; realização, por parte da empresa, ou de setores diretamente ligados a ela (sistema ‘S’, por exemplo), de atividades esportivas e de lazer; os *workshops* de ‘saúde do trabalhador’ promovidos pelos recursos humanos, centrados em pedagogias higienistas e de responsabilização individualizantes; a exigência de uma determinada aparência corporal como requisito a ser contabilizado na contratação de novos trabalhadores, entre outras.

Assim, ao assumir a questão da corporalidade como algo importante nos processos de reestruturação produtiva, o capital procura reproduzir a hegemonia no interior da fábrica no sentido de elevar a produtividade e os mecanismos de extração de mais-valia a níveis insustentáveis do ponto de vista do trabalhador. Isso significa que a corporalidade se apresenta na produção de uma dupla forma: positivamente, para o capital, como corporalidade integrada aos processos de elevação da produtividade; e, negativamente, para o trabalhador, como corpo desgastado, adoecido e destruído.

O aumento, bem como a diversificação, das formas de exploração do trabalho tem-se constituído como parte do processo de destruição da força viva do trabalho, significando não apenas a precarização do mundo do trabalho, mas, fundamentalmente, a precarização da pessoa que trabalha. Essa precariedade existencial se caracteriza pela degradação da corporalidade do trabalhador.

6 Considerações finais

No estágio atual de mundialização do capital e do modo de organização e gestão de trabalho toyotista, a intensificação da exploração do trabalho está associada a mecanismos estruturais e ideológicos de captura da subjetividade do trabalho pelo capital, a tal ponto que, mesmo sendo degradado a condições desumanas, o trabalhador tende a se sentir parceiro, colaborador ou associado de sua empresa. E um dos mecanismos de captura da subjetividade do trabalhador pela lógica do capital é a promessa (frustrada pela lógica do sociometabolismo do capital) da ‘compressão psico-corporal’, isto é, a unidade objetividade-subjetividade, trabalho intelectual-trabalho manual, corpo-mente, fragmentada pelo modelo de acumulação taylorista-fordista (Alves, 2005).

Com a constituição do toyotismo como ofensiva do capital na produção, tem-se a captura da subjetividade do trabalho vivo como seu nexos essencial. Isso significa, nos termos da análise de Alves (2005) a composição de um novo tráfico entre corpo e mente caracterizada por uma nova relação psico-corporal demarcada pela flexibilidade toyotista. Essa mudança é caracterizada como uma promessa frustrada de compressão psicocorporal, porque preserva um componente essencial

das sociedades do capital no que diz respeito à dimensão corporal do homem que trabalha: a formação no processo produtivo de um corpo útil, produtivo e submisso.

7 Referências

- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, G. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e as formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 409-428, 2005.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Edunicamp: Campinas, 2003.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. *In*: CAPARROZ, F. E. (org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. v. 1. Vitória: Proteoria, 2001, p. 57-80.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GLEYSE, J. A carne e o verbo. *In*: SOARES, C. L. (org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 1-22.
- GLEYSE, J.; BUI-XUÃ, G.; PIGEASSOU, C. Demenÿ et Taylor: étude comparée de deux discours de la deuxième révolution industrielle. **Sport History Review**, v. 30, n. 2, p. 168-185, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HELOANI, R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- HELOANI, R. Corpo e trabalho: instrumento ou destino? **Psicol. Hosp. (São Paulo)**, São Paulo, v. 3, n. 2, ago. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-74092005000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2014.
- HEROLD JUNIOR, C. **As relações entre corpo e trabalho**: contribuição crítica à educação. 2006. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo, 2002a.
- KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.;

SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002b. p. 77-96.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

RESENDE, A. C. A. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiania: Editora UFG, 2009.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Florianópolis: EdUFSC; Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, H. L. F. da. **Contribuição à crítica da pedagogia do corpo no trabalho**. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOARES, C. L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 16, dez. 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2HPUTi1>. Acesso em: 11 jan. 2014.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. *In*: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 85-108.

7 Georges Demeny, de origem húngara e radicado na França, é considerado um dos fundadores do moderno movimento ginástico surgido na Europa no século XIX. Esse movimento, que constituirá as bases, os fundamentos científicos, os elementos pedagógicos e as diretrizes gerais (largamente amparadas no positivismo) do que passa a ser conhecido como educação física moderna, será formado a partir da elaboração de educadores, médicos, militares, pensadores e cientistas, sobretudo na França, Suécia e Alemanha, que preconizavam uma educação humana que integrasse o corpo como parte da formação do homem moderno para uma sociedade fundada na razão científica e na ideia de progresso.

8 Foucault (2002) observa que os ‘dispositivos disciplinares’ empregados pelas instituições militares, presídios, escolas e fábricas, a partir do século XVII, têm como prerrogativa e objetivo a formação de corpos dóceis politicamente e úteis economicamente, forjando assim uma ‘economia dos corpos’.

Formação de professores/as de educação física, interculturalidade e decolonialidade

Rita de Cassia de Oliveira e Silva

1 Introdução

Este capítulo é um extrato da tese intitulada *Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o que por nós? Deixa a gente jogar e pronto! Formação de professores/as de Educação Física e interculturalidade*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) no ano de 2015.

A partir da reflexão que considera a diferença cultural como tema importante a ser pensado e trabalhado para o alcance de uma educação de qualidade e entendendo a Educação Física com área e campo de intervenção diferenciado de muitas outras disciplinas escolares, este estudo apresenta como objetivo discutir de que forma um curso de

licenciatura em Educação Física lida com a diferença cultural, focalizando a fala dos/as estudantes, professores/as em formação.

“O que posso fazer pelos/as estudantes enquanto professora de Educação Física, que seja significativo para suas vidas, sem abandonar os conteúdos específicos da disciplina?” vem a ser a questão que fomenta estas reflexões, a partir da minha prática pedagógica em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, onde os/as estudantes e suas inquietações nos desafiam a cada dia a combater o viés excludente e competitivo da Educação Física, construído historicamente.

Para Neira (2007), a prática pedagógica do campo da Educação Física tem apresentado um grande vínculo com interpretações instrumentais do movimento humano, o que caracterizaria seu ensino pela transmissão e pela reprodução de padrões preestabelecidos, retirados de elementos culturais específicos (esportes), o que desencadeia a rejeição pelas diferenças técnicas dos alunos ou, ainda, o desenvolvimento de habilidades motoras (educação do movimento) e perspectivas (educação pelo movimento) voltadas para o desempenho, para o mérito e para o lazer funcional.

Cabe salientar que diversas tendências pedagógicas marcam a história da Educação Física brasileira e influenciam, até os dias de hoje, a prática docente deste/a educador/a.⁹ As tendências higienista, militarista e competitivista fazem parte do cotidiano de atuação do campo da Educação Física, com suas práticas disciplinadoras, exclusivistas e elitistas. Porém, não podemos ignorar que o público recebido na escola brasileira, principalmente na escola pública, advém, em sua maioria, de classes populares, apresentando diferentes histórias e distintas construções culturais. Estas histórias muitas vezes não

contemplam experiências de vitória e sucesso no que diz respeito à prática de esportes e, por que não dizer, nos diversos campos da vida social.

No entanto, a formação inicial parece não contribuir para esta demanda da sociedade atual. De acordo com Tardif (2012), a mesma vem sendo marcada pelo predomínio dos saberes disciplinares¹⁰ produzidos sem nenhuma ligação com a ação profissional. O autor adiciona que educadores/as e pesquisadores/as se apresentam como dois grupos cada vez mais antagônicos, destinados simultaneamente a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

Conforme o sinalizado por Barbosa-Rinaldi (2008), os estudos atuais sobre formação de professores/as apontam para a grande tendência dos cursos de licenciatura formarem docentes despreparados/as para lidar com a maioria das situações que ocorrem na atuação profissional, pois recebem uma formação instrumentalizadora e permeada na racionalidade técnica. Sendo assim, os/as futuros/as educadores/as não são preparados/as para terem autonomia quanto à aquisição e à produção de conhecimento e, muito menos, em como lidar com ele na prática docente.

Mendes (2005) nos mostra que esta formação docente em Educação Física é primordialmente marcada pelo predomínio de disciplinas biomédicas e esportivas, evidenciando os valores hegemônicos. O autor adiciona que o currículo da Educação Física se apresenta essencialmente construído com conteúdos do esporte ou a ele ligados, com alto cunho competitivo e também com uma grande preocupação em fazer com que

a área se torne um celeiro de talentos para o esporte, a nível nacional, em detrimento da democratização da mesma.

Faria Júnior (citado por Pires, 2006) salienta que o currículo de Educação Física teve sete anos de atraso com relação à legislação e trinta anos às demais licenciaturas no que diz respeito à inserção das disciplinas pedagógicas efetivamente. Isso nos parece suficiente para compreender uma possível dificuldade dos egressos dos cursos de licenciatura em Educação Física em lidar com as diferentes realidades encontradas nas escolas.

Na prática da Educação Física, a supervalorização de alguns conteúdos (futebol, basquetebol, handebol e voleibol), em detrimento de outros (as danças regionais, a capoeira, as brincadeiras populares) gera uma limitação assustadora das ações pedagógicas na escola e, desta forma, discentes veem desprezadas suas bagagens culturais. A riqueza de conteúdos que poderiam ser explorados para um amplo conhecimento da história e da formação cultural brasileira é ignorada e, portanto, desconhecida por muitos/as estudantes e professores/as de Educação Física (Araújo; Molina Neto, 2008).

Salientando ainda a discussão trazida por Araújo e Molina Neto (2008), a inserção das discussões acerca das questões étnicas se apresenta de forma problemática no campo da Educação Física uma vez que inexistem textos didático-pedagógicos e há poucas atividades de formação permanente para os/as docentes sobre esse tema. O currículo é formulado e proposto com base nas relações de poder e exclusão, constituídas no contexto social e político da sociedade hodierna.

Desta forma, reflito sobre a necessidade de reflexão sobre a diferença cultural nos cursos formadores de professores/as de Educação

Física com o intuito de fornecer aos/às futuros/as docentes pistas para se trabalhar com as múltiplas identidades presentes em nossa sociedade e em nossas escolas. Para problematizar estas questões, recorro às perspectivas intercultural, intercultural crítica e à pedagogia decolonial no intuito de encontrar possíveis caminhos para a construção de uma ‘Educação Física outra’, ou seja, mais inclusiva e igualitária.

2 Educação Física e a crise epistemológica do campo

A partir da década de 1980 temos a crise epistemológica do campo da Educação Física. Um novo entendimento trazia a ideia de que os seres humanos não constituíam somente um corpo biológico, mas também social e cultural. Na década de 1990, várias abordagens de Educação Física escolar surgiram e, com elas, entra em cena a discussão sobre o termo cultura. Temos, então, o início da reflexão acerca das diferenças.

Neste cenário, Daolio (2004), a partir do conceito de técnicas corporais de Marcel Mauss, aproximando o campo da Educação Física à Antropologia, acredita ser a cultura o principal conceito para o campo da Educação Física. Para o autor, uma vez que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos, o/a professor/a de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si; ele/ela trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, definidas historicamente, como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. Desta forma, o que definiria se uma ação corporal merece trato pedagógico pela Educação Física é a consideração e a análise desta expressão na dinâmica cultural própria do contexto onde se realiza.

Argumento que a discussão acerca do termo cultura tenha se apresentado como um ‘divisor de águas’ para a discussão da prática da Educação Física na escola, porém, as reflexões acerca da diferença cultural necessitam adentrar o espaço escolar e a academia, no sentido de fomentar diálogos igualitários entre os diferentes grupos sociais, não permitindo, assim, a formação de novos reducionismos e binarismos. Muitas situações de exclusão e discriminação são relatadas nas aulas de Educação Física, principalmente quando a sua prática é pautada na competição de maneira exacerbada, descontextualizada, não levando em consideração as histórias de vida, a cultura e o meio social dos/as estudantes. Os cursos de formação de educadores/as de Educação Física parecem seguir o mesmo caminho, apresentando, ainda, uma estrutura curricular engessada, seguindo o paradigma biomédico e prioritariamente esportivista.

Levanto a hipótese de que a educação intercultural pode nos apontar caminhos para a ressignificação do campo da Educação Física, fornecendo subsídios para a ampliação do olhar acerca da diferença cultural e para a assunção da premissa que entende que o/a educando/a também tem algo a ensinar a partir de sua cultura. Discuto também as contribuições da perspectiva decolonial para se pensar numa ‘Educação Física outra’.

3 Educação intercultural e interculturalidade crítica

Em uma primeira análise, pensar em uma educação intercultural é pensar em um diálogo igualitário entre diferentes grupos culturais, diálogo este não hierarquizado e que enxergue a diferença cultural como riqueza pedagógica e não como um problema a se resolver.

Segundo Candau (2010), a educação intercultural parte da afirmação de que, na nossa sociedade, os processos de hibridização cultural são intensos e geradores da construção de identidades móveis, abertas e em permanente construção. É ainda consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais e não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na realidade contemporânea.

Para Oliveira e Daolio (2011), a educação intercultural trata-se de um movimento em prol do aprender com o/a diferente e com ele/a produzir de forma coletiva. Não para descartá-lo, nem para supervalorizar determinada cultura, inferiorizá-lo ou subjugá-lo, mas para a efetivação de um diálogo igualitário, no qual diferentes vozes sejam ouvidas. Adicionam que a possibilidade de enfrentamento das desigualdades de oportunidades, dos estereótipos, dos preconceitos e dos sectarismos, ainda diluídos nos cotidianos escolares, dado pela perspectiva intercultural de educação, aponta para outro tipo de relação social escolar: o compartilhar democrático, pautado pelo diálogo mútuo entre diferentes perspectivas.

Pineda (2009) diz ainda que a educação intercultural não é espontânea e nem tão pouco automática, ela é fruto de um processo dialógico permanente que produz equidade, justiça, inclusão, igualdade e diferença. Para a autora, a educação intercultural significa uma “re-educação para atrever-se a pensar e a sentir, de novo, à luz de outras tradições culturais” (p. 110).

Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais. A autora propõe:

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Walsh (2009) adiciona que a interculturalidade crítica trata-se de uma construção ‘desde baixo’. Não vem a ser um projeto étnico e da diferença em si, aponta para um imaginário ‘outro’ e para uma agência ‘outra’ de ‘com-vivência’. Trata-se da necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e as instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e uma lógica que ainda é racial, moderno-ocidental e colonial.

Para a discussão acerca da estrutura moderna e colonial da qual a Educação Física (e sua formação de professores/as) faz parte, recuro autores/as decoloniais que nos fornecem outros elementos para se pensar o processo de exclusão e de desigualdade presentes na sociedade contemporânea.

4 Pedagogia decolonial e Educação Física: possibilidades de diálogo

No ano de 2002, o antropólogo Arturo Escobar publica um artigo no 3º Congresso Internacional de Latinoamericanistas, em Amsterdã, trazendo a perspectiva do grupo denominado ‘modernidade/colonialidade’. Este grupo é formado predominantemente por intelectuais advindos/as da América Latina e com diferentes formações. Sua defesa é a de que a modernidade foi inaugurada pela colonialidade e, sendo assim, tratam-se dos dois lados

da mesma moeda. Desta forma, ainda que os países latino-americanos não sejam mais vistos como colônias de países europeus e, então, não vivam mais o padrão de dominação pautado pelo colonialismo, a colonialidade está presente em nossa sociedade na forma como o trabalho, o conhecimento e as relações intersubjetivas se articulam através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Oliveira; Candau, 2010).

A colonialidade se apresenta na escolha dos conteúdos a serem priorizados nos currículos, nas formas de construção dos textos acadêmicos, na transformação das culturas, nas aspirações de modelos de sociedades, nos ideários de família e de raça, segregando os indivíduos em raças superiores e inferiores, sendo a estas últimas negada a possibilidade de serem vistas como humanas.

A partir da perspectiva decolonial, reflito acerca da construção de uma Educação Física pautada em uma pedagogia que acolha os conteúdos, as epistemologias, as práticas e as identidades subalternizadas pela modernidade/colonialidade. Oliveira (2018), então, chama a pedagogia decolonial como a perspectiva

[...] pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica neoliberal, monocultural e monorracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para se iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e à explicitação da diferença colonial (Oliveira, 2018, p. 101).

Pensar a partir de uma ‘lógica outra’ (proposta decolonial) parece ser um exercício intenso e difícil a partir de um cenário construído historicamente dentro de uma estrutura colonial. Atualmente, temas como raça/etnia, gênero e sexualidade são silenciados nas escolas e nos

cursos de formação de professores/as. A partir deste cenário, como focalizar estas temáticas levando em conta a diferença existente no chão da escola e no chão da universidade? Quais alternativas?

Walsh (2016) traz o conceito de ‘brechas decoloniais’ que indicam possibilidades de subversão de modelos impostos e que abrem caminhos para se pensar em diferentes formas de fazer e viver a Educação Física para além das imposições históricas e institucionais.

As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, a militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói. Embora as brechas estejam virtualmente nos âmbitos, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuam crescendo dia a dia, costumam passar despercebidas, sem serem vistas ou escutadas. Isto se deve em grande medida à natureza míope da vida e do viver contemporâneo (Walsh, 2016, p. 72).

Pensando nas brechas decoloniais como fissuras que podem ser abertas dentro da estrutura colonial engessada que permeia a formação de professores/as hodierna, apresentarei os caminhos da pesquisa e a metodologia utilizada.

5 Os caminhos da pesquisa

Meu objeto de pesquisa foi um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade federal localizada na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa se configura como um estudo de caso do tipo etnográfico, pois o mesmo enfatiza o conhecimento do singular, voltando-se para a instituição escolhida como objeto. De acordo com André (2005),

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma

instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social (André, 2005, p. 24).

Segundo André (2005), no estudo de caso etnográfico o/a pesquisador/a se aproxima das pessoas e com elas mantém contato direto, seja por meio de entrevistas, seja por meio de conversas. Procura-se não modificar o ambiente natural dos/as participantes, o que faz com que alguns/mas autores/as considerem este tipo de pesquisa como naturalística ou natural.

O estudo de caso oferece algumas vantagens, se comparado a outras formas de pesquisa. O mesmo fornece uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Também tem a capacidade de retratar situações reais, sem prejuízo de sua complexidade e sua dinâmica usual.

No intuito de compreender mais profundamente a realidade estudada, procurei contar com alguns elementos que a Antropologia nos oferece para analisar uma determinada situação e/ou comunidade: relativizar, refletindo acerca da importância de se enxergar o mesmo fenômeno sob diferentes pontos de vista; ultrapassar estereótipos procurando compreender a diferença e a especificidade do universo social estudado; ter uma atitude de estranhamento frente à realidade analisada, ou seja, desenvolver determinado potencial para compreender diferentes formas de sentir, pensar e agir (Oliveira, 2006).

O processo de estranhar o familiar se torna possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações (Velho, 1978).

Ancorada nos elementos antropológicos mencionados, estive imersa na instituição analisada durante dois períodos letivos. Foram utilizados

diferentes técnicas e instrumentos de construção de dados: análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição, das leis que regiam o curso¹¹, do ementário das disciplinas e dos programas de cinco disciplinas que foram escolhidas para observação; entrevistas com o diretor da instituição e com a coordenadora do curso de licenciatura em Educação Física; entrevistas com seis docentes da instituição; entrevistas com dezesseis discentes da instituição e observação das aulas de cinco disciplinas do curso¹².

Nos limites deste texto apresentarei os resultados concernentes às entrevistas realizadas com os/as discentes do curso, discutindo como os/as mesmas enxergavam as questões ligadas à diferença cultural na instituição.

6 Com a palavra, os/as estudantes

Na aula a gente ri muito, dança, se diverte, interage. Saiu, acabou, as pessoas nem olham pra você, olham para o outro lado. Eu já me acostumei com isso. Foi muito difícil, mas me acostumei. Aluno/aluno é assim. Só interage dentro de sala. Saiu, acabou a aula, vai pro seu grupo e pronto (Mariana¹³).

Foram entrevistados/as discentes que já tivessem alguma vivência da prática pedagógica, principalmente aqueles/as que já haviam cursado ou estavam cursando a disciplina Prática de Ensino. Esta escolha se deu no sentido de compreender de que forma este curso de formação impregna (ou não) o olhar dos/as futuros/as professores/as para as questões da diferença cultural e das relações de poder.

Seguindo a intenção já apontada de desenvolver a pesquisa a partir dos estudos antropológicos, utilizei-me da entrevista compreensiva, uma vez que uma das suas características é permitir a construção da

problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas (Zago, 2011). Esta forma de entrevista me permitiu ouvir, a qualquer tempo, os indivíduos envolvidos e as questões de estudo puderam ser modificadas a partir do que o campo me forneceu como dados, uma vez que a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações de acordo com o direcionamento que se quer dar à investigação. O objetivo da investigação é a compreensão do social e, sendo assim, o que me interessava era a riqueza do material que poderia ser obtido. Este tipo de entrevista inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização (Zago, 2011).

Desta forma, foram realizadas dezesseis entrevistas com discentes, sendo onze mulheres e cinco homens. Ao serem questionados/as acerca da sua raça ou etnia, os/as entrevistados/as se dividiram em três grupos: negros, pardos ou brancos. Cinco entrevistados/as se declararam como negros/as, cinco se declararam brancos/as e seis como pardos/as.

Em geral, os estudantes acreditam que a diferença cultural esteja fortemente representada no curso e a maioria fala da existência de um grande contingente de negros/as, *gays* e lésbicas na instituição. Aos serem questionados/as sobre as questões acerca da diferença cultural no curso, a maior parte dos/as entrevistados/as fala sobre a existência (ou não) de preconceitos na instituição.

A maioria dos/a alunos/a identifica que as relações entre os diferentes grupos culturais ocorrem de maneira pacífica, não identificando a existência de conflitos. Dois alunos relatam que a partir do seu ingresso na instituição, começaram a refletir sobre as questões

culturais. Há uma “maior aceitação da diversidade cultural”, conforme indicado no depoimento abaixo:

Eu vejo no meio acadêmico uma maior aceitação da diversidade cultural, apesar de perceber alguns preconceitos em relação a gênero, raça e orientação sexual. Acho que ainda tem preconceito porque a sociedade que nós temos é preconceituosa, mas ainda assim posso dizer que tem menos preconceito aqui dentro do que a gente vê lá fora, até porque o nível de educação das pessoas aqui é um pouco melhor (Cláudio).

O preconceito na instituição se apresenta de forma velada: apelidos e piadinhas são utilizados e encarados como algo ‘normal’ e os/as mais atingidos/a são aqueles/as considerados/as menos habilidosos/as, fora dos padrões estéticos impostos pela sociedade hodierna, indivíduos que expõem sua vertente religiosa e sua orientação sexual. Alguns/mas entrevistados/as apresentam em suas falas componentes preconceituosos:

Eu vejo que as pessoas levam bem essas questões, mas ainda existe preconceito. A questão da acessibilidade eu acho que precisa melhorar, eu acho que até mesmo muitos professores têm preconceito, ainda mais neste caso das pessoas com deficiência (Alessandra).

Eu acho que o que atrapalha muito é sempre o preconceito, todo lugar você encontra preconceito, mas aqui não vi tão aparente (Victor).

Na Educação Física tem muito mais negros, você percebe que as pessoas de menor poder aquisitivo conseguem ter acesso ao curso. Esse outro curso que eu fiz era no prédio da engenharia, o pessoal é um pouco mais elitizado, mas são poucas as pessoas negras que a gente vê entrando ali pela dificuldade. Eu acho que é pela nota de vestibular, porque, por exemplo, o vestibular que eu fiz pra entrar aqui, eu fui comparar a minha nota de Enem. Eu passei pra cá e pra Uerj, eu não entraria pra nenhum curso de química, nem com a nota que eu fiz aqui e nem pra Uerj. Então eu acho que você precisa de uma nota de corte maior, ou de uma nota de vestibular maior, então você tem que ter tido um ensino maior, melhorzinho, então já tem todo um histórico, né? Por isso que eu acho que o poder aquisitivo entra um pouquinho nisso (Andréa).

A fala de Andréa reflete a correlação que a estudante faz entre raça e classe social e traz um dado interessante a respeito da percepção que ela tem quando menciona que o curso de Educação Física apresenta mais estudantes negros/as do que o curso de química, ou seja, para a

estudante, as pessoas negras se concentram em maior quantidade no curso de menor prestígio por terem menor poder aquisitivo e, desta forma, uma educação básica de qualidade inferior. O depoimento da estudante reflete um dos efeitos da colonialidade, pois a ideia de raça segrega os indivíduos, gerando menos oportunidades para as pessoas consideradas 'diferentes', de 'raça inferior'. Se no colonialismo terras e recursos foram tomados, na colonialidade as mentes também são dominadas e os corpos são explorados pelo trabalho de maneira a mantê-los em um *status* inferior (Maldonado-Torres, 2019).

Há de se refletir por que a estudante percebe um maior contingente de pessoas negras no curso de Educação Física comparado ao curso de química. As pessoas negras preferem os cursos de menor prestígio ou a universidade moderna está pautada em um modelo colonial que, mesmo sendo hoje mais inclusiva, ainda segrega seus espaços? A meu ver, a primeira hipótese não se sustenta.

Eu não tenho preconceito nenhum. Você nota que aquele pessoal é *gay*, é lésbica, mas eles estão no grupinho deles lá, eles falam muito bem com todo mundo. Na minha turma tinham umas pessoas que tinham outra opção sexual e isso não era problema nenhum, eu tratava como amigo, eles são pessoas (Deise).

Eu acho que as diferentes culturas são tratadas de maneira normal aqui. Por exemplo, quando eu fiz folclore, o professor da aula com atabaque aí sempre rola umas piadinhas: professor é macumbeiro, mas nada que seja diferente da sociedade, normal. Quando tem apresentação que você vê eles vestidos todos de branco, com alguns elementos afro, as pessoas já olham meio assim, 'pra onde esses macumbeiros estão indo', mas nada que não veja em outro lugar, entendeu? A questão de orientação sexual normal, tem casal aqui que anda de mão dada, todo mundo sabe quem é, todo mundo faz piadinha, tem gente que não faz piadinha, que aceita mais, mas é normal também (Janaína).

Todos/as os/as entrevistados/as concordam que as questões acerca da diferença cultural devam ser discutidas no curso. Uma aluna diz que apenas as questões de gênero devem ser contempladas. A maioria dos/as discentes acredita que a futura prática profissional como docente

em escolas propõe maior conhecimento e reflexão sobre a diferença cultural presente na sociedade, para que possam intervir e lidar com as situações que poderão ocorrer. Uma entrevistada, embora inicialmente fale sobre a importância da temática, defende que estas questões não devam ser ampliadas nas disciplinas oferecidas pelo curso.

Eu acho que esses temas devem ser abordados nas aulas, mas criar uma disciplina pra isso acho que não mudaria muita coisa. Acho que os professores poderiam continuar a falar na sua própria aula, falar como abordar, o que fazer em cada situação, mas não deveriam ampliar nenhuma discussão sobre isso porque é muito do dia a dia, porque eu, como professor, posso querer impor pro aluno que discriminar não é legal e aí acaba sendo imposição, não tô respeitando o que ele acha, então eu acho que esses assuntos podem ser falados, mas não deve dar muito enfoque (Deise).

Deise elucida, em sua fala, que os temas acerca da diferença cultural não devam ser ampliados nas discussões do curso, sugerindo que sejam desenvolvidos de maneira pontual. O relato de Deise vai na contramão do que preconiza a perspectiva intercultural. Candau (2010) argumenta que para se tornar intercultural, o processo educativo deve ser construído a partir de um debate amplo em todas as instâncias, não ficando limitado a uma disciplina, situação ou grupo social. Deve afetar a cultura escolar e universitária, desestabilizar os currículos, questionar epistemologias e paradigmas. Além disso, a diferença cultural, nessa perspectiva, deve ser vista como vantagem pedagógica, gerando oportunidades de aprendizado entre os diferentes sujeitos e não como um problema a ser resolvido ou silenciado.

Todos/as os/as estudantes entrevistados/as relatam que já discutiram estas questões nas disciplinas cursadas. Identidades de gênero, deficiências, diversidade sexual e religião são as questões contempladas nas disciplinas oferecidas pelo curso. Os/as entrevistados/as, em sua maioria, acreditam que as discussões

relacionadas à diferença cultural devam ser desenvolvidas como conteúdos das disciplinas do curso e não apenas em situações pontuais como palestras e seminários.

Quando questionados/as sobre episódios de preconceito na instituição, nenhum/a aluno/a relatou ter sofrido qualquer situação de preconceito. No entanto, quando questionados/as se já presenciaram algum episódio deste tipo na instituição, nove discentes responderam afirmativamente. Um mesmo episódio que se refere à temática racial foi relatado por três alunos/as, porém um deles não considerou como racismo.

Embora não seja considerada uma identidade cultural, os indivíduos fora dos padrões estéticos e com pouca aptidão física para determinado desporto são alvo de discriminação na instituição. É interessante observar que os relatos sempre indicam que estas situações partem dos/as docentes.

Uma das discentes expõe que o único lugar no qual não se sente discriminada é a instituição. A mesma é competidora de fisiculturismo e por isso considera apresentar a musculatura mais desenvolvida do que a maioria das mulheres da nossa sociedade.

Uma outra nuance do preconceito é indicada no depoimento de uma entrevistada. A mesma se acha inferior, inapta para algumas atividades e acredita que o preconceito seja criado por ela mesma:

A gente que acaba criando preconceito da gente mesmo quando a gente não tem aquela capacidade de fazer aquilo. Por exemplo, no handebol é impossível eu fazer o que aquelas meninas fazem. Então, eu acho que as próprias pessoas que não conseguem criam isso em si, não tem um grupo que te exclui por isso não, as pessoas até são bem legais, tentam te ensinar mas você às vezes não consegue, não tem aptidão pra aquilo (Mariana).

7 Considerações finais: por uma Educação Física outra

A partir das falas dos/as estudantes podemos constatar que a instituição apresenta iniciativas de discussão acerca das questões culturais, porém algumas questões ainda são naturalizadas e silenciadas.

O curso analisado tem como desafio na contemporaneidade a busca pelo diálogo, não apenas entre os diferentes atores, mas também entre as diferentes disciplinas oferecidas para a concretização de um objetivo comum que contribua para a efetivação de uma identidade institucional. Os/as futuros/as docentes têm como desafio enxergar sua cultura para desconstruir preconceitos e também enxergar o outro como alguém que pode contribuir, alguém que pode enriquecer diálogos e práticas trazendo diferentes formas de agir, pensar e se situar no mundo.

Outro desafio importante da instituição se apresenta como a superação do viés esportivista, ainda presente no curso. A Educação Física pode e deve ampliar seu debate e sua prática, principalmente nas escolas, local onde a discriminação é reforçada pelo campo da Educação Física com suas práticas excludentes e excessivamente competitivas. Faz-se necessária a busca pela discussão de conteúdos 'outros' que possam impregnar as aulas desta disciplina escolar, como o já sugerido por abordagens pedagógicas como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, ao fomentarem as discussões acerca de termos como 'cultura corporal', 'cultura de movimento' e 'cultura corporal de movimento' (Soares *et al.*, 1992, Neira; Nunes, 2006).

Embora a superação do viés eminentemente esportivizante seja necessária para a concretização de uma formação de educadores/as mais humana e abrangente, acredito que a demonização do conteúdo esporte (e principalmente do futebol) não seja a solução para práticas

mais inclusivas e igualitárias. Faz-se necessária a reflexão sobre as diferentes formas de se desenvolver os diferentes conteúdos da cultura corporal, incluindo os esportes.

A meu ver, se a instituição conta com a iniciativa e a sensibilidade de docentes para abordar temas ligados à diferença cultural, estes podem ser multiplicados (por estudantes e docentes) e impregnar todas as instâncias da instituição. Parece-me que estas iniciativas já têm afetado os/as discentes, de acordo com as entrevistas realizadas. No entanto, propostas de insurgência me parecem necessárias para que uma mudança estrutural possa ocorrer na instituição. Fomento a discussão sobre a possibilidade de ‘práticas pedagógicas outras’ que subvertam a lógica capitalista e a lógica colonial, enxergando a diferença cultural como riqueza e vantagem pedagógica. Vejo como horizonte o olhar decolonial, proposto por Walsh (2016):

É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas ainda mais importante, *para* – para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2016, p. 72).

Walsh (2016) traz como elemento de insurgência o conceito de brechas coloniais, mas aponta para a necessidade de atenção a estas. Não se trata aqui de minimizar o potencial transgressor das brechas ou fissuras decoloniais, mas como estar atento/a a elementos que não nos causam estranhamento e/ou foram naturalizados ao longo da nossa formação enquanto docentes?

O curso pode ser afetado pela interculturalidade crítica e concordo com Walsh (2009) quando a autora propõe esta abordagem como ferramenta pedagógica questionadora da racialização, da

subalternização, da inferiorização e de seus padrões de poder, permitindo a visibilidade de diferentes maneiras de ser, viver e saber, buscando o desenvolvimento e a criação de condições que além de articular e fazer dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, alentam a criação de modos 'outros' de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Não proponho que a Educação Física deva cair num relativismo extremo, assumindo a sua menos valia enquanto disciplina escolar. Não podemos perder de vista que a Educação Física se consolidou ao longo dos anos através de tradições e procedimentos dotados de eficácia simbólica. Foram as técnicas de movimento, quase sempre esportivas, ensinadas de formas fixas e engessadas, que caracterizaram a Educação Física durante muito tempo (Daolio, 2010).

Reflico sobre a possibilidade de uma Educação Física 'outra', Educação Física esta que leve à reflexão e ao diálogo permanente, que empodere os indivíduos como atores sociais que produzem cultura e estão inseridos na sua teia de significados. O/A educador/a pode ir além, e a partir do diálogo com a interculturalidade crítica pode encontrar pistas para repensar a relação com o outro não considerando que este apenas seja o objeto da relação ensino-aprendizagem, mas sim um ator social e cultural.

Se quisermos promover uma educação (física) intercultural precisamos superar alguns desafios: desconstruir, articular, resgatar e promover (Candau, 2005).

'Desconstruir' a 'naturalização' dos preconceitos existentes na nossa sociedade, questionando o seu caráter monocultural e etnocêntrico;

‘articular’ igualdade e diferença, entendendo que estes termos não se contrapõem; ‘resgatar’ os processos de construção de nossas identidades culturais, entendendo os aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais e ‘promover’ experiências de interação sistemática com os ‘outros’, procurando romper a guetificação presente nas instituições educativas e caminhando para o empoderamento dos atores sociais que historicamente foram (e/ou são) subalternizados na nossa sociedade (Candau, 2005).

8 Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líver Livro Editora, 2005.
- ARAÚJO, M. L.; MOLINA NETO, V. “Essanegrão!” A prática pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 2, p. 203-225, 2008.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 7/2004. **Institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, V. M. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 165 p.
- CANDAU, V. M. Nas teias da globalização: cultura e educação. *In*: CANDAU, V. M. (Org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 284.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DAOLIO, J. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. *In*: DAOLIO, J. (org.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 152.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 366.
- MENDES, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2005.
- NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. p. 210.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. Bela Vista: Phorte Editora, 2006. p. 294.
- OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 222.
- OLIVEIRA, L. F. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- OLIVEIRA, L. F., CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA, R. D.; DAOLIO, J. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2011.
- PINEDA, F. L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a Educação Intercultural. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 227.
- PIRES, G. P. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista da Faced**, n. 10, p. 179-193, 2006.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VELHO, G. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.
- WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.
- ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, N., CARVALHO, M. P., VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa:**

perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 312.

9 Em todo texto opto, baseada nos estudos de Paulo Freire (2013), pelo uso do termo ‘educador/educadora’ por entender que a Educação Física faz parte do processo educativo de todo indivíduo, desde a educação infantil até o ensino médio. Ao usar o termo defendo ainda que a Educação Física, como componente curricular, necessita fazer parte do debate educacional de forma ampla e organizada, integrada à proposta educacional vigente.

10 Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (Tardif, 2012, p. 38).

11 Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e Resolução CNE Nº 7/2004 (Brasil, 2004).

12 As disciplinas foram escolhidas a partir do ementário. As mesmas apresentavam em suas ementas o descritor ‘escola’ e/ou descritores ligados a categorias culturais (gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, diferença cultural, diversidade cultural e cultura).

13 Os nomes são fictícios para manter o anonimato dos/as participantes da pesquisa.

Gênero na educação infantil: performatizações do discurso que atravessam a Educação Física escolar

Mariane de Almeida Bahiana, Anna Carolina Carvalho de Souza,
Leandro Teofilo de Brito, Michele Pereira de Souza da Fonseca

1 Introdução

Em janeiro do ano de 2019, um vídeo¹⁴ da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos repercutiu em todo o país por uma fala em que afirma: “menino veste azul e menina veste rosa” (sic). Seu discurso, carregado de preconceitos, confirmou a esperada resistência do novo governo sobre o assunto, gerando grandes debates entre os movimentos sociais e os/as pesquisadores/as da área e causou a indignação daqueles/as que, no mínimo, entendem um pouco mais sobre os significados de gênero e se preocupam com as graves consequências que falas como essa podem causar. Esse posicionamento da ministra diante de todo o contexto das discussões sobre gênero no Brasil reafirma o quanto esse debate ainda necessita ser difundido e

fortalecido amplamente para que haja maior esclarecimento sobre o assunto e para que, assim, comentários como este sejam evitados, principalmente por pessoas que representam politicamente a sociedade brasileira.

Pela teoria feminista, entendemos o termo gênero como a construção social, cultural e histórica das diferenças sexuais entre homens e mulheres (Scott, 1995), ou reconhecendo ainda que “o gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (Butler, 2015, p. 200). Assim, podemos então desconstruir com maior clareza o binarismo que muitas vezes atravessa tais questões na sociedade.

Recentemente, acompanhamos forças políticas conservadoras mobilizando-se nacionalmente contra uma suposta ‘ideologia de gênero’ presente nas políticas públicas de educação do país. Tomamos como referência mudanças ocorridas no Plano Nacional de Educação (PNE), que numa acirrada disputa política, no ano de 2014, retirou termos que diziam respeito às igualdades racial, regional, de gênero e orientação sexual (Brasil, 2014), direcionando a assembleias e câmaras legislativas que também aprovassem, em diversas partes do país, a retirada nos planos de educação municipais e estaduais referências a gênero, relações de gênero, sexualidade e orientação sexual, mantendo apenas menções genéricas às desigualdades presentes no âmbito educacional (Brito; Santos, 2018).

A gravidade de tal questão impacta com muita força o espaço escolar, pois meninas e meninos recorrentemente são direcionados/as ao enquadramento em padrões rígidos de feminilidades e

masculinidades impostos socialmente. Limitações estas que geralmente começam na família e são enfatizadas e reforçadas na escola. Quando tais padrões não são seguidos de forma homogênea, possivelmente, ocorrem exclusões, que podem levar a drásticas consequências em todos os âmbitos da vida do sujeito e de todos/as aqueles/as que o/a rodeiam. Com isso, o reconhecimento do gênero como um debate que deve estar presente na escola é primordial na construção de uma sociedade democrática. Diante de todo cenário político contemporâneo, podemos dizer que falar sobre gênero no contexto educacional ainda tem sido uma luta constante de uma educação que se pauta na perspectiva da inclusão e da diferença e, talvez, ainda seja considerado por algumas pessoas um ato revolucionário.

Particularmente na educação infantil, é comum observar tarefas da rotina escolar que são divididas por gênero de maneira naturalizada em que discursos e ações de todo o coletivo escolar estão enraizados na polarização feminino/masculino. Filas organizadas divididas por gênero, as tradicionais “chamadinhas” separadas na cor rosa para as meninas e azul para os meninos, banheiros femininos e masculinos mesmo para as crianças pequenas, entre outras tantas práticas pedagógicas reforçadoras de estereótipos que ainda são produzidas e reproduzidas inabalavelmente todos os dias nas escolas do Brasil. Tradições estas que atravessam a história e muitas vezes não são percebidas e tampouco refletidas. Assim, as consequências deixadas pela fixidez do gênero na escola são inimagináveis e irreparáveis, principalmente nos primeiros anos da vida escolar da criança.

Pensando especificamente nas aulas de Educação Física, não é raro encontrar práticas pedagógicas que fazem divisões por gênero, que influenciam as crianças (mesmo que inconscientemente) a terem

atitudes competitivas, e aulas pensadas a partir de abordagens de cunho tecnicista. Isso ainda se dá pelo histórico extremamente excludente da Educação Física, que, pelos métodos militarista, eugenista e higienista, contribuiu para que fossem reforçados o binarismo e as separações por gênero que reverberam até hoje. Entretanto, ao longo do tempo, a Educação Física vem transformando-se e ressignificando-se como um espaço de reflexão sobre as diferenças, sobretudo nas questões de gênero, permitindo a reinvenção de experiências corporais inclusivas e um currículo que busque contemplar a participação de todos/as (Zuzzi; Knijnik, 2010).

Deste modo, buscamos nesta pesquisa discutir significações de gênero na educação infantil, pela produção de narrativas de professoras regentes deste segmento de ensino, e problematizar como esses significados podem trazer impactos nas aulas de Educação Física escolar. A primeira autora deste trabalho é professora de Educação Física de turmas da educação infantil e sua prática pedagógica, bastante atravessada pela contestação das normatizações de gênero, lhe gerou muitas inquietações acerca do assunto ao perceber que as professoras regentes das turmas tinham o poder de influenciar, seja positiva ou negativamente, as crianças sobre a temática¹⁵.

Assim, tais significações sobre gênero, que apostamos reverberar na Educação Física escolar, também apresentam grande potencial de participação na criação dos sentidos sociais que circulam com força, não só nesta disciplina, mas nos contextos mais amplos da sociedade. Reconhecemos que, assim como o gênero, o discurso destas professoras regentes é performativo, conforme discutiremos a seguir.

2 Performatizações da linguagem e do gênero

Os estudos de gênero trazem à tona que, além do reconhecimento, é necessária a valorização da diferença como uma forma de humanização das relações sociais. Entendem a pluralidade como um processo dinâmico e infundável, pois “compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (Louro, 1997, p. 24). O objetivo é que essas identidades, por mais ‘contraditórias’ que sejam, possam ter liberdade para existirem e coexistirem, defendendo a ideia de que “[...] o mundo como deveria ser teria que salvaguardar os rompimentos com a normalidade e oferecer apoio e afirmação para os que realizam essa ruptura” (Butler, 2018, p. 40).

A diferença, para a teoria feminista contemporânea e, sobretudo, para as perspectivas pós-estruturalistas, é produzida no âmbito da linguagem e atravessada por um processo de alteridade, ou seja, o reconhecimento do *outro* como parte de nós mesmos (Scott, 1994). Nesta discussão, os estudos feministas pós-estruturalistas afirmam o “[...] papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero” (Scott, 1995, p. 81), e esta linguagem não está restrita às palavras, mas designa todo um sistema de significação – ordens simbólicas – que englobam a fala, a leitura e a escrita. Para a teórica feminista Joan Scott, o pós-estruturalismo não visa a fixação de um significado universal e imutável para as categorias ou para as relações entre elas, o que faz da instabilidade dos sentidos linguísticos sua marca constante. A estabilização das categorias pode ocorrer quando se almeja fixar um sentido, mas o estabilizar também é

provisório, uma vez que as categorias podem implodir a qualquer momento.

Nesta discussão sobre a centralidade da linguagem nas significações da masculinidade e da feminilidade, outra teórica feminista, Judith Butler, aponta o gênero como performativo, definindo-o como a repetição estilizada de atos, gestos, atuações e movimentos corporais, permeados pelo poder dos discursos reguladores, que nos produzem como masculinos/as e femininos/as de forma ‘naturalizada’ (Butler, 2015). Essa produção ocorre na superfície dos corpos, com o objetivo de essencializar as identidades, entretanto acaba também por expressar fabricações manufaturadas, sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos.

O gênero é performativo, pois é um efeito (e não a causa) de instituições, discursos e práticas que nos constituem como sujeitos sociais e trabalham para nos enquadrar na norma. Neste contexto, as identidades de gênero são construídas pela linguagem, já que a identidade é uma prática significativa e os sujeitos são inteligíveis pelos efeitos linguístico-discursivos da reiteração das normas do masculino e do feminino (Salih, 2012).

Entretanto, pensar o gênero como performativo é também reconhecer o caráter contingente das enunciações que buscam fixar masculino e feminino como uma identidade estável. Judith Butler chama atenção para o fato de que as normas de gênero são um processo constante de repetição e deslocamento pelas contingências que as estruturas sociais localizam-se e, deste modo, as normas que são reiteradas não se processam de maneira plena, possibilitando o fracasso de uma masculinidade e uma feminilidade tida como universal. Nas palavras da autora: “[...] não existe gênero sem essa reprodução das

normas que no curso de suas repetidas representações corre o risco de desfazer ou refazer as normas de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de reconstruir a realidade de gênero de acordo com novas orientações” (Butler, 2018, p. 39-40).

A teorização da performatividade da linguagem, central para a noção da performatividade de gênero, foi desenvolvida pela leitura desconstrutora da teoria dos atos de fala do filósofo John Austin, realizada por Judith Butler no livro *Excitable Speech*. Nessa leitura, Butler (1997) afirma que todos os enunciados são performativos, implicando a capacidade de se produzir efeitos pelo que se enuncia, participando da produção de realidades sociais. Postula que a performatividade, no momento da enunciação, “faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” e que “a performatividade é um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou acionar um conjunto de efeitos” (Butler, 2018, p. 35).

Assim, compreendemos que o discurso de professores/as sobre as questões de gênero no contexto escolar podem produzir potentes efeitos de realidade pelas ubíquas disputas de sentidos que circulam socialmente, pois como ainda coloca Butler (2018, p. 35): “A questão não é apenas que a linguagem atua, mas que atua de maneira poderosa”. Em tempos em que a enunciação “ideologia de gênero” performatizou-se com muita força na legitimação de discursos conservadores que buscam desqualificar sujeitos que fogem das normas vigentes da masculinidade e da feminilidade, cabe a reflexão de que docentes da educação básica têm o poder de intervir na criação de sentidos sociais que podem (re)fazer significados do masculino e do feminino, participando assim da

produção de novas realidades sociais mais inclusivas e em consonância com as diferenças.

3 Produzindo narrativas

A produção de narrativas desta pesquisa está pautada, em sua fundamentação teórica, nos estudos pós-estruturalistas, pois, como já mencionamos, partimos do pressuposto de que a linguagem ao ser reiterada tem a capacidade de produzir efeitos de realidade, conforme postulou Judith Butler em seus textos sobre a performatividade da linguagem.

Nesta construção teórica, também consideramos preceitos de Leonor Arfuch, cientista social argentina que se aproxima dos estudos pós-estruturalistas para discutir a entrevista e a produção de narrativas nas pesquisas em ciências humanas e sociais. Para esta autora, a entrevista é uma forma de narração que produz significados pela construção de enunciados, permitindo a possibilidade de apreender características significativas da cultura, num processo alteritário que é contingente e móvel. A entrevista, conforme Arfuch (2010), é uma forma de indagação cuja versatilidade vai do informativo ao científico, do político ao íntimo, uma espécie de renovação cotidiana contínua do contato personalizado com o mundo. Nesta perspectiva, a autora anuncia a potencialidade de um processo dialógico desenvolvido entre entrevistador/a e entrevistados/as, buscando contestar relações de poder hierarquizadas por uma maior relação de horizontalidade entre os sujeitos na produção de informações na pesquisa: “Contudo, talvez o mais importante seja a consideração do outro não mais simplesmente como um ‘caso’, [...], mas como um interlocutor, um personagem cuja

narrativa pode contribuir, num universo de vozes confrontadas, para a inteligibilidade do social” (Arfuch, 2010, p. 273-274).

Para discutir enunciações performativas de docentes sobre gênero, a noção foucaultiana de discurso se mostra bastante produtiva: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 1986, p. 135). Para o filósofo Michel Foucault, o exercício do dizer é repleto de enunciações e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas e de práticas presentes nos atos de fala que são muito concretas na produção das realidades vividas. Para o autor, o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes, pois: “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 1986, p. 56).

Os enunciados discursivos, para Michel Foucault, depois de instaurados numa determinada formação, sofrem sempre novos usos, tornam-se outros, exatamente porque eles constituem e modificam as próprias relações sociais. Nesta complexidade de compreensão das enunciações linguísticas, damos conta da formação e da transformação dos discursos, que é o objetivo principal de nossas análises nesta pesquisa, pois como afirma o filósofo: o discurso é um “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 1986, p. 90).

Problematizaremos o discurso performativo em narrativas de três professoras, todas da rede pública do município do Rio de Janeiro, que atuavam como regentes no segmento da educação infantil,

especificamente na pré-escola. As narrativas foram produzidas no período de outubro a dezembro de 2018 e gravadas para que, posteriormente, pudessem ser cuidadosamente transcritas e interpretadas.

Neste contexto, elaboramos doze pontos de discussão, com o objetivo de problematizar características, percepções e opiniões das professoras em determinados aspectos relacionados aos significados de gênero no ambiente escolar. Com isso, as docentes tiveram a oportunidade de falar sobre suas características pessoais e profissionais que consideravam pertinentes, sobre suas experiências durante a formação acadêmica, sobre as suas trajetórias no magistério, as suas percepções sobre o conceito de gênero e as demais questões que envolvem essa temática sob a perspectiva da inclusão e da diferença.

O encontro foi combinado com antecedência e aconteceu na própria escola municipal onde as três professoras atuavam, em uma comunidade na zona oeste do Rio de Janeiro. A escola é de turno parcial e só atende aos anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola da educação infantil. Neste ano, estava composta por três turmas de terceiro ano, cinco turmas de primeiro ano e dez turmas de pré-escola, sendo seis turmas de pré I e quatro de pré II.

Para leitura e interpretação das narrativas, agrupamos as enunciações por eixos que julgamos como potenciais efeitos performativos presentes nas falas das professoras sobre as questões de gênero. Neste capítulo, problematizaremos um eixo que nomeamos como práticas pedagógicas.

4 Discursos sobre práticas pedagógicas

Este eixo foi identificado em nossas interpretações a partir dos relatos de muitas situações do cotidiano que foram trazidas pelas professoras nas entrevistas. A experiência das professoras possibilitou narrativas muito ricas em relação às práticas pedagógicas vivenciadas por elas e observadas também em outros/as colegas de profissão. As professoras entrevistadas serão identificadas por nomes fictícios.

A fala a seguir é da professora *Márcia*, a partir da questão “você acha que a escola contribui de alguma forma para que haja separação entre meninos e meninas?”, a entrevistada respondeu:

Ah, sim! A própria forma que divide meninos e meninas, a aula de Educação Física que separa dependendo do professor, da postura dele. Porque as coisas às vezes são feitas inconscientemente, né? Até mesmo na hora de fazer uma atividade na sala de aula, meninos pra lá e meninas pra cá. Uma coisa que eu percebo, quando tem alguma festa, algum evento que a gente faz uma roda pra eles sentarem, eles mesmos se separam, as meninas ficam todas de um lado e os meninos de outro, se deixar por conta deles eles já fazem essa separação automática mesmo, acho que talvez seja porque desde que entram na escola é sempre meninos pra um lado e meninas pro outro (Professora Márcia).

A narrativa da professora enuncia algo muito comum nas escolas, principalmente nos anos iniciais: a separação exacerbada e descontextualizada entre meninos e meninas. As/os professoras/es e a própria instituição escolar, recorrentemente, reforçam a todo tempo a divisão entre os gêneros e exigem hierarquicamente que as crianças desde muito cedo se encaixem no perfil binário e polarizado de feminilidades e masculinidades.

Como a própria professora Márcia descreveu em alguns pontos da conversa, na escola produtora de masculinidades e feminilidades, as crianças da mesma turma são organizadas em fileiras, onde uma fileira é impreterivelmente destinada aos meninos e a outra da mesma forma destinada às meninas. Tal norma é uma barreira quase que intransponível e reproduzida tradicionalmente há muitas gerações. Ao

questionar as professoras sobre o motivo das divisões por gênero para fazer as fileiras, as respostas foram muito parecidas e falas do tipo “é natural”, “é uma questão de organização” e “porque sempre foi assim” foram enunciadas diversas vezes.

Além da organização das fileiras, existem muitas outras práticas pedagógicas que reforçam padrões de gênero, como, por exemplo: caixas de brinquedos de meninos e brinquedos de meninas; as tradicionais chamadinhas com os nomes das meninas da cor rosa e dos meninos de cor azul; jogos e brincadeiras onde as meninas competem contra os meninos ou, muitas vezes, as meninas deixam de participar.

Um ponto que também chamou atenção neste trecho da conversa com a professora *Márcia* é que, apesar de ser professora regente da educação infantil, ela observou que dependendo do/a professor/a de Educação Física, as aulas podem ser divididas por gênero. A professora entrevistada trabalha na prefeitura há mais de trinta anos, já foi também coordenadora e diretora adjunta de outras escolas e, com isso, ao longo dos anos, ela pôde observar muitas aulas de Educação Física a ponto de citar a prática de alguns/mas professores/as que dividiam meninas e meninos.

Ainda neste contexto, a narrativa destacada a seguir é um exemplo claro dessas práticas pedagógicas normalizadoras, que muitas vezes são naturalizadas e passam despercebidas no cotidiano escolar. A narrativa da professora se deu a partir da pergunta: “Nas suas turmas, você faz divisões por gênero?”:

Não. Nunca. Ou melhor... eu divido as filas... faço também contagem, né? Vejo quantos meninos vieram e quantas meninas vieram, na hora de fazer a chamada também, e isso eu faço sem perceber, é quase como uma tradição, não acho que isso cause sofrimento, é só uma questão de organização mesmo (Professora Carla).

Refletindo sobre essas práticas pedagógicas, podemos perceber que não é ‘aceitável’ que uma criança misture em sua compreensão o que é considerado socialmente masculino e o que é considerado socialmente feminino. Caso essas ‘confusões’ sejam feitas pelos/as alunos/as, a instituição prontamente se encarrega pelo controle reprodutor, pois comportamentos que desviam do padrão social imposto são considerados indicadores de uma homossexualidade latente que precisa ser reprimida (Bento, 2011). “Isso não é coisa de menino/a” não é uma frase rara de se ouvir pelos corredores.

A narrativa abaixo também foi retirada da conversa com a professora Carla, em que a mesma admite que cometeu alguns equívocos em suas práticas com a separação de brinquedos socialmente considerados de meninas e de meninos:

Então, assim, eu tenho alunos que tem um comportamento diferenciado, e eu sem a intenção, no início do ano, fiz duas caixas de brinquedo, uma com brinquedos de menina e outra com brinquedos de menino. Então os meninos que queriam brincar com brinquedos que estavam na caixa de meninas eram meio que denunciados por elas, “olha tia, tá querendo brincar com brinquedo de menina”, aí eu percebi que eu mesma estava causando isso e aí acabei com isso logo que eu identifiquei, porque a gente peca muito por ignorância também, né? Porque você vai pensando o lado prático sempre, aí quando eu ouvi isso eu repensei no que eu tinha feito e juntei os brinquedos todos em um cesto (Professora Carla).

Além do reconhecimento e a tentativa de reparação deste equívoco narrado pela professora, um outro ponto que chama atenção neste trecho da conversa é a fala na qual a professora justifica sua postura através do reconhecimento de sua própria prática normalizadora, no sentido de admitir a falta de conhecimento sobre o assunto. Esta falta de conhecimento, apesar de todas as informações vinculadas pela mídia atualmente, se dá também, entre outros motivos, pela ausência de discussões sobre gênero na formação inicial e continuada. Sendo assim,

pensando na perspectiva da inclusão, com o princípio da participação efetiva de todas e todos, e ainda do reconhecimento e da valorização das diferenças, é necessário entender que: “A formação inicial, a continuada, as leituras, as discussões e as experiências vão construindo caminhos para que o professor reflita sobre sua própria prática [...]” (Fonseca; Ramos, 2017, p. 202).

No trecho exposto a seguir, também da professora Carla, podemos ver uma prática pedagógica que pode ser considerada muito emblemática, que, de certa forma, enfrenta a orientação conservadora da própria família do aluno em questão:

Esses dias eu tava com uma blusa, e uma aluna falou pra mim, “tia, sua blusa é bonita”, aí um outro aluno falou “mas é blusa de homem”, aí eu “é blusa de homem?” e ele “é, porque é azul”, aí eu peguei e falei assim “não é blusa de homem, eu gosto de azul, de verde, de vermelho, eu posso usar a cor que eu gostar. Eu gosto de azul então eu uso azul, mas se eu gostasse de uma blusa de homem e quisesse usar eu também poderia. Existem algumas blusas que homens gostam mais ou que mulheres gostam mais, mas isso não impede que você use a que você gostar”. Aí ele falou assim: “Meu pai disse que azul é de menino e rosa é de mulher”, aí eu peguei e falei assim: “E você acha que azul é de menino e rosa é de mulher?”, ele “acho”, aí eu falei “então porque que eu tô de azul, eu sou menino?”, aí ele “não, mas essa blusa é de menino!”, ele não conseguia entender de jeito nenhum! Aí eu peguei e falei “Se eu pegar um pedaço de madeira e bater na sua mão vai doer?”, aí ele “vai”, “e eu usando essa blusa azul tá doendo em você?” e ele “não”, “então por que eu não posso usar azul? É errado? Errado é machucar alguém, é bater nas pessoas, eu usar a roupa que eu gosto não é errado, e você também pode usar as coisas que você gosta”. Aí ele “não, mas o meu pai não deixa”, então assim, como a gente entra nessas casas, né? Mas eu procuro fazer a minha parte (Professora Carla).

Entendemos que a atuação da professora foi fundamental, mesmo que aparentemente não tenha convencido o aluno citado. Na narrativa exposta acima, ficou claro que “lecionar implica estar imerso nos conflitos resultantes da tensão entre uma imagem hegemônica de criança e os distintos arranjos que os/as alunos/as revelam no cotidiano escolar” (Fernandes, 2010, p. 109).

Nessa faixa etária, é de grande importância que a criança entenda que as pessoas pensam e são diferentes, e, ainda, acreditamos que a opinião da professora nessa conversa com o aluno tenha o impacto de alguma forma, já que o/a professor/a normalmente é visto como um referencial para as alunas e os alunos, principalmente na educação infantil.

A pergunta da professora no final do relato, “como a gente entra nessas casas?”, demonstra um sentimento de impotência frente à luta contra um pensamento preconceituoso, hierarquizante e ultrapassado que passa tradicionalmente de geração em geração e perdura fortemente até os dias atuais, principalmente entre as pessoas com pouco esclarecimento sobre o assunto, que, de forma recorrente, são aquelas que habitam as periferias das grandes cidades ou as áreas menos favorecidas, que é o caso da escola onde as professoras entrevistadas atuam.

Sabemos que a influência da família é algo bastante forte e que muitas vezes as/os professoras/es se sentem incapazes de transformar certas realidades. Porém, mesmo que o desafio seja difícil, é fundamental que saibamos que afetamos tal processo. Mas para isso, atitudes como a da professora Carla, que foi descrita acima, necessitam ser incansavelmente reproduzidas para se tornarem efetivas. A maneira como as crianças são educadas influencia tão fortemente na sua formação que pode contribuir para que estas se tornem pessoas mais críticas e esclarecidas, ou que o contrário aconteça, se tornem limitadas em seus objetivos e suas ações (Mariano; Altmann, 2016).

A seguir, registraremos a fala da professora Priscila, que se iniciou através da pergunta: “Como é para você educar meninos e meninas juntos?”. Ao refletir sobre o assunto, a entrevistada respondeu:

Não é que seja complicado, mas é uma coisa que tem que ser feita com cuidado, a gente tá educando eles pra vida e pro futuro e a gente vive nessa discussão sobre preconceito, gênero, de sexualidade, e eu acho que a gente tem que tomar cuidado pra não ficar reproduzindo esse discurso que a gente tanto critica. Na semana passada eu tava aqui... eu gosto muito de ficar prestando atenção no que eles estão falando, sem me intrometer, só ficar escutando pra ver o que tá rolando. Aí tinha uma discussão, um deles dizendo “Não, não existe bailarino homem”, aí a menina “Existe, sim”, e o menino “Não existe, minha mãe falou que não existe, não tem bailarino homem”, aí ela “Tem, sim!”, aí eu fiquei na minha. Daqui a pouco ele veio e perguntou “Tia, existe bailarino homem? Ela tá dizendo aqui que existe, claro que não, né?” Aí eu falei “Existe, sim”, aí ele arregalou o olho assim “Mas minha mãe falou que não tem”, aí eu falei, “A sua mãe não conhece, talvez ela não saiba que existe, mas tem, sim”, aí corri no Google e procurei imagens de bailarinos famosos, aí apareceram vários, aí mostrei várias situações, os bailarinos homens dançando sozinhos, acompanhados de bailarinas, dançando em conjunto e tal, aí ele falou “Ah, mas isso não é coisa de homem” e eu falei “Não existe isso de coisa de menino e de menina, cada um pode ser o que quiser desde que se dedique e estude pra aquilo” Daí aproveitei e falei sobre outras coisas, que não existe só professora, existe professor também, que existe bombeira, policial mulher... (Professora Priscila).

Refletindo sobre as práticas corporais de maneira geral, podemos dizer que estas são fortemente ‘generificadas’. “Ou seja, o futebol, a dança, a ginástica, entre outros conteúdos, recebem diferentes influências das construções entre os sentidos de feminino e de masculino em nossa sociedade” (Fernandes, 2010, p. 102), desta forma, as danças e, especificamente o balé, são culturalmente alvo de grande polêmica em relação às questões de gênero e sexualidade, como podemos confirmar no relato da professora Priscila. Se por um lado a família reforça o preconceito infundado das práticas corporais socialmente generificadas, cabe à escola, como instituição formadora de cidadãos críticos e autônomos, desconstruir efetivamente esses estereótipos.

Ao falar sobre práticas corporais, é fundamental que a Educação Física, desde a educação infantil, privilegie a diversificação de conteúdos para que seja possível uma maior identificação por parte dos alunos e das alunas com a cultura de movimento, minimizando assim a

possibilidade do surgimento ou do reforço das relações desiguais de poder entre os gêneros na escola. Sabemos que também através de outros âmbitos sociais essas relações de poder começam a emergir e a escola pode passar a ser um dos locais onde esses conflitos são mais evidentes, sendo assim, é necessário que o/a professor/a problematize os conflitos, sem que haja neutralidade e/ou omissão.

As/os professoras/es regentes das turmas de educação infantil, junto com as/os professoras/es de Educação Física e toda equipe pedagógica da escola, configuram uma equipe totalmente capaz de minimizar as relações desiguais de gênero e oportunizar, ainda que dentro dos muros da escola, igualdade de oportunidades para meninas e meninos. Para isso, é necessário muito mais do que uma boa formação inicial ou continuada, é preciso principalmente compromisso e dedicação por parte de todo grupo.

5 Conclusão

Nesta pesquisa, buscamos compreender quais eram os significados de gênero produzidos nos contextos escolares, a partir da problematização dos discursos das professoras regentes de turma da educação infantil, para assim refletir como esses significados podem impactar nas aulas de Educação Física escolar. Além disso, também buscamos problematizar os potenciais efeitos performativos de seus discursos.

O padrão normalizador das práticas pedagógicas narradas corrobora o fortalecimento das desigualdades de gênero no âmbito escolar, produzindo efeitos na sociedade de reprodução das dicotomias masculino/feminino. Reforçamos, deste modo, que o gênero é de fato

uma construção social e que, observando as enunciações das professoras entrevistadas, concluímos que os sentidos performativos do gênero são fortemente reiterados para manutenção das normas dicotômicas e hierarquizadas entre homens e mulheres.

A naturalização da separação por gênero feita pelas professoras em muitos momentos da rotina escolar faz com que a tentativa de desconstrução deste comportamento por parte de outro/a professor/a se torne uma tarefa muito mais complexa do que poderia ser, levando em consideração que as crianças dos anos iniciais passam a maior parte do tempo escolar com as professoras regentes de turma. Sendo assim, nas aulas de Educação Física, bem como em qualquer outro ambiente dentro da escola, é comum perceber os grupos sempre divididos entre meninos e meninas mesmo quando não há intervenção docente.

É importante ressaltar que, para que o objetivo de participação efetiva de todos e todas seja alcançado, além da igualdade de oportunidades, é necessário pensar uma educação que privilegie a liberdade dos corpos, para que possamos refletir que muito mais do que conhecer ou aceitar, é necessário o respeito, a valorização e o entendimento de que a diferença é a própria riqueza da sociedade. Portanto, o comprometimento das/os professoras/es com a perspectiva da inclusão e da diferença se torna indispensável e fundamental para a desconstrução das normas sociais que causam tanto sofrimento naqueles/as que não se enquadram nos padrões culturais engessados de gênero e para que, assim, as relações desiguais de poder sejam minimizadas. Essa é uma aposta performativa potente para intervenção nas realidades sociais.

6 Referências

- ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos feministas**, v. 19, n. 2., p. 548-559, 2011.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRITO, L. T.; SANTOS, M. P. Sexualidade e Inclusão no Espaço Escolar: Um Debate com Base na Perspectiva Omnilética. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 1, p. 51-71, 2018.
- BUTLER, J. **Excitable speech**: a politics of the performative. Abingdon: Routledge, 1997.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- FERNANDES, S. C. “Cadê a bola, dona?” Ou sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. *In*: DAOLIO, J. (org.). **Educação física escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 101-119.
- FONSECA, M. P. S.; RAMOS, M. M. R. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física escolar. *In*: PONTES JUNIOR, J. A. F. (org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: Editora da UECE, 2017, p. 184-208.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninas e meninas? **Cadernos Pagu**, v. 46, p. 411-438, 2016.
- SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SCOTT, J. Deconstruir igualdad-versus-diferencia: usos de la teoría posestructuralista para el feminismo. **Revista Feminaria**, v. 7, n. 13, p. 1-9, 1994.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99. 1995.
- ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. Do passado ao presente: reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. *In*: KNIJNIK, J.; ZUZZI, R. (org.). **Meninas e meninos na educação**

física: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010, p. 59-70.

14 Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos afirmou, em vídeo, que começou uma ‘nova era’ no Brasil e que “menino veste azul e menina veste rosa”. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damare-alves,70002665826>. Acesso em: 24 fev. 2020.

15 Investigação aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Parecer n. 901.705.

Apropriação da cultura digital por docentes de Educação Física em formação continuada

Antonio Fernandes de Souza Junior, Márcio Romeu Ribas de Oliveira, Allyson Carvalho de Araújo

1 Introdução

A formação docente consiste na expressão de um complexo processo de aprendizagem permanente, tendo como fundamento as experiências da própria história de vida (Imbernón, 2009). É na experiência corporalmente com o mundo e os outros, portanto, que os docentes realizam suas transformações subjetivas, possibilitando diferentes processos formativos (Dominicé, 2012; Heidegger, 2005; Merleau-Ponty, 1994).

Os processos formativos são históricos. Nesse sentido, o contexto sociocultural no qual vivenciamos as experiências formativas é elemento significativo. O cenário da atualidade, tangenciado pelas tecnologias digitais, aponta para desafios na atuação e na formação docente diante das mudanças institucionais e sociais que potencializam as conexões entre a cultura, a mídia e a sociedade (Hjarvard, 2014). Essas conexões

produzem um conjunto simbólico distinto das experiências anteriores, construindo significações interligadas ao universo digital, que podemos chamar de cultura digital (Castells, 1999; Lévy, 1999).

Diferentes estudos realizaram análises e reflexões sobre o diálogo entre as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas em Educação Física. Algumas pesquisas destacam as possibilidades que as tecnologias digitais possuem de massificar os processos de vigilância e controle dos corpos, através de mecanismos de mensuração e padronização de movimentos que alguns *softwares* realizam (Gard, 2014; Lupton, 2015). Outras investigações apontam para as possibilidades de reflexão sobre o uso das tecnologias nos processos pedagógicos (Betti, 2001; Watson, 2001), que são destacadas como elementos potencializados nos discursos de muitos professores de Educação Física (Robinson; Randall, 2017).

É nesse caminho que a formação continuada de professores de Educação Física pode ser vislumbrada como possibilidade de diálogo com a cultura digital, refletindo sobre seus desafios e potencialidades pedagógicas. No Brasil, algumas pesquisas promoveram essa aproximação, viabilizando cursos de formação continuada com professores de Educação Física, apontando experiências significativas, mobilizando em alguns participantes o interesse em acionar a cultura digital em suas aulas (Mendes, 2008; Bianchi, 2009). No entanto, nenhuma dessas pesquisas buscou entender quais os motivos da mobilização de alguns docentes para acionar a cultura digital, enquanto outros não a acionam.

Inspirado nessas experiências e nas inquietações apontadas, o Laboratório de Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM), vinculado ao Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal do Rio

Grande do Norte (UFRN), estabeleceu uma parceria com o Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física (FOCO-EF), vinculado à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Natal (RN) (SME-Natal-RN), para a tematização da cultura digital nos encontros de formação continuada dos professores de Educação Física do município.

A proposta de investigação diante dessa parceria consistiu em analisar a apropriação da cultura digital pelos docentes da SME-Natal-RN durante as experiências nos encontros de formação continuada. Para tanto, foi imprescindível discutir sobre os processos de formação continuada e refletir sobre as apropriações dos saberes da cultura digital pelos docentes de Educação Física, bem como o seu acionamento na atuação profissional.

A estratégia metodológica utilizada para as interlocuções no processo de formação continuada consiste na pesquisa-ação, mobilizada por metas de ação e de conhecimento elaboradas para a resolução da problemática coletiva identificada no campo, através de processos que estabeleceram movimentos de colaboração entre os diferentes sujeitos participantes (Kemmis; Mactaggart, 1988; Thiollent, 2011). Nesse sentido, as interlocuções foram conduzidas por um processo cíclico em espiral, com quatro momentos: a) a organização dos planos de ações para qualificar a prática formativa; b) a efetivação das ações planejadas; c) o processo de descrição das interlocuções; e d) a reflexão sobre as experiências, possibilitando o reinício do processo diante de outras problemáticas (Kemmis; Mactaggart, 1988; Tripp, 2005).

Esse processo foi conduzido por diferentes sujeitos, de forma colaborativa: I) cinco (5) docentes responsáveis pela organização e pelo gerenciamento do FOCO-EF (professores formadores); II) 92 docentes que participaram de, pelo menos, um dos encontros de formação

continuada com a tematização da cultura digital (participaram em média 50 docentes por encontro); III) dois professores da UFRN, coordenadores do LEFEM; IV) quatro (4) mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Física; V) e dez (10) professores em formação inicial.

Foram realizados quatorze (14) encontros formativos do FOCO-EF, no ano de 2016, dos quais sete estiveram sob responsabilidade de organização e mediação dos processos formativos pelos integrantes do LEFEM – sempre em diálogo com os professores formadores –, a partir das temáticas envolvendo o diálogo entre a Educação Física escolar e a cultura digital (Souza Junior, 2018). Esses encontros mobilizaram conceitos que problematizaram esses diálogos: comunicação, mediação, narrativa e gamificação. Tais conceitos de ação foram elaborados com base nos temas geradores (Freire, 2015), enquanto as sínteses das relações de saberes dos diferentes participantes, a partir de uma análise colaborativa (Charlot, 2005). É importante ressaltar que a nossa proposta não dá evidência aos dispositivos digitais, mas às relações de saberes efetivadas pelos docentes durante os encontros.

No decorrer dos encontros foram utilizadas diferentes estratégias de geração de informações, como questionário, entrevista temática e observação-participante, registrada em caderno de campo (Minayo, 2010). É importante ressaltar que as produções audiovisuais e textuais elaboradas pelos participantes foram utilizadas como elementos significativos para a análise das informações. Dessa forma, a pesquisa utilizou-se da análise descritiva como processo de avaliação das informações.

2 A construção das interlocuções formativas e seus conceitos geradores

No dia 11 de abril, foi realizado o primeiro encontro do FOCO-EF do ano de 2016. Nesse encontro foi apresentada a avaliação da formação continuada realizada no ano anterior, bem como o planejamento dos encontros do ano corrente, além de terem sido realizadas algumas experiências desencadeadoras de reflexões pedagógicas sobre atuação profissional. Destacamos uma atividade que consistiu na criação de um mapa de significações sobre a atuação dos professores de Educação Física, na qual se destacaram algumas falas que remeteram à nossa proposta de formação continuada, como o debate sobre os discursos midiáticos que chegam às escolas e as relações contemporâneas das tecnologias e a sociedade.

Diante das reflexões coletivas sobre o encontro, percebemos que seria necessário compreender como esses docentes estabeleciam relações entre a Educação Física, a cultura digital e sua atuação profissional. Para tanto, no encontro inaugural da tematização da cultura digital, conduzimos uma «tempestade de ideias» por meio da seguinte pergunta: como a mídia e as tecnologias atravessam as escolas, as aulas e os seus alunos? Evidenciando como primeiro conceito gerador a mediação, os docentes responderam essa provocação em uma cartolina, expondo suas respostas em um círculo, através de uma dinâmica na qual, ao expressar suas reflexões, o docente conecta-se ao próximo professor, que necessariamente era escolhido pelo anterior ao lançar um barbante para concretamente formar uma grande rede de saberes.

Identificamos uma pluralidade de relações estabelecidas pelos docentes, que apontam para diferentes sentidos que as mediações culturais mobilizam (Martín-Barbero; Barcelos, 2000). Algumas relações transitam entre o uso de algumas redes sociais: “O *WhatsApp* tem sido uma ferramenta fantástica para essa comunicação sobre esportes com os meninos, sobre as competições, com informações de horários [...]” (GGB, 2016); até a insegurança diante da chegada da cultura digital no contexto escolar: “[...] a dificuldade que está sendo da gente conseguir tornar... competir, na verdade; não sei se competir seria o termo, mas dividir espaço com as tecnologias ou mesmo integrá-las nas nossas aulas. Assim, é um desafio grande, mesmo!” (KLGS, 2016)¹⁶.

Na sequência, foram realizadas 10 sínteses coletivas, que apontaram para o reconhecimento da presença da cultura digital nas escolas e o seu potencial pedagógico na Educação Física escolar. No entanto, algumas sínteses ressaltam a necessidade da reflexão sobre as estratégias de aproximação com a cultura digital, enquanto outros advertem para a necessidade de um diálogo crítico. Por fim, os docentes promoveram diálogos em pequenos grupos, produzindo materiais audiovisuais sobre a pergunta que guiou o encontro.

Retomando as narrativas dos docentes e os diferentes registros referentes ao encontro, identificamos a pertinência da tematização do diálogo entre a Educação Física escolar e a cultura digital. Destacamos, nesse sentido, que, ao analisar esse encontro, chegamos ao conceito de narrativa como fundamento das mediações expressadas nas diferentes linguagens que foram acionadas em nosso primeiro encontro. Assim, esse novo conceito é evidenciado na reflexão e na ação em relação ao segundo encontro.

Ambientados pelo agendamento esportivo dos Jogos Olímpicos de Verão (2016), focalizamos na discussão e na vivência das narrativas esportivas. Para desencadear o debate, apreciamos duas narrativas audiovisuais sobre os Jogos Olímpicos que apresentaram a história do evento através de perspectivas diferentes. Esses dois modos de narrar sobre um mesmo evento esportivo possibilitaram reflexões sobre a construção de discursos. É a partir desse debate que realizamos produções de narrativas digitais. A nossa proposta consistiu na criação de histórias em quadrinhos utilizando o aplicativo *Comic Strip It!*. Foram produzidas 26 narrativas digitais coletivamente. Nessas produções, constatamos a recuperação de fatos históricos relacionados aos Jogos Olímpicos, descrições técnicas de algumas provas olímpicas, as rotinas de treinamentos de atletas, a incorporação de elementos cômicos nas produções e o descolamento da temática proposta, utilizando o contexto da formação para criar narrativas cômicas ou de cunho reflexivo.

Dentre as 26 narrativas digitais, uma destacou-se como problemática em nossa avaliação coletiva. Essa narrativa digital consiste em um único quadrinho no qual está centralizado um dos professores em formação inicial – responsável por esclarecer as mecânicas do aplicativo para os participantes – dizendo: “Será que eles entenderam? Em todo caso é melhor sorrir...”.

Nesse momento ficou explícito que em várias situações agimos em uma perspectiva antagônica à nossa proposta, pois naquele momento não houve diálogo, mas um monólogo, uma postura linear, negando a historicidade cultural dos sujeitos presentes, propondo uma invasão cultural, ou seja, uma postura antidialógica (Freire, 2015). Assim, emerge o conceito gerador do próximo encontro: comunicação.

Esse terceiro encontro foi iniciado pela apresentação das narrativas digitais produzidas no encontro anterior, dando destaque para a produção que desencadeou o novo conceito. Em seguida foram realizadas diferentes dinâmicas que problematizaram as estruturas comunicacionais e as relações estabelecidas com os envolvidos nos processos comunicativos, evidenciando a sua complexidade. Em seguida foram vivenciadas estações que promoveram o diálogo entre os esportes olímpicos e a cultura digital, viabilizando possibilidades de reflexão sobre o conceito de comunicação. Essas estações acabaram retomando os outros conceitos já tematizados (mediação e narrativa), incorporando elementos para uma experiência que problematize o comunicar e a comunicação em suas relações com a cultura digital.

Durante a avaliação do encontro, identificamos que as experiências com os jogos digitais (boxe e atletismo) foram expressamente citadas pelos participantes de forma positivamente. Para alguns professores, foram os seus primeiros contatos com os jogos digitais com sensores de movimentos, desmistificando alguns pressupostos e apontando possibilidades pedagógicas em suas aulas que até então não vislumbravam. Esse apelo à experiência lúdica promovida pelos jogos digitais apontou para o nosso próximo conceito gerador, a gamificação.

Durante o período de planejamento do encontro subsequente, o jogo *Pokémon Go* ganhou destaque midiático. Ao apresentar o jogo no encontro de formação, observamos que vários docentes apresentaram desconfiças, e alguns chegaram a manifestar com seus colegas o espanto com o tema, não reconhecendo relevâncias pedagógicas em relação à temática. Para iniciarmos as reflexões, apreciamos duas reportagens sobre o jogo. Os vídeos retratam dois pontos de vistas distintos sobre o jogo, um apocalíptico e outro integrado (Eco, 1990).

Após os debates, elaboramos uma experiência corporal, com inspirações no trabalho desenvolvido por Costa (2006), no qual utilizou o cenário e as mecânicas do clássico jogo de fliperama *PacMan*.

Além da possibilidade de transposição de um jogo digital para uma experiência encarnada, realizamos a criação de um evento olímpico com a incorporação de elementos da gamificação, com inspirações nos jogos de *Role-Playing-Game* (RPG). Nesse sentido, foram elaboradas provas que acionaram aptidões físicas, podendo ganhar certas vantagens a depender das distribuições de habilidades pela equipe. Ao avaliarmos esse encontro, identificamos diferentes narrativas positivas. Em uma das avaliações realizadas pelos professores em atuação, foi solicitado “ter outra formação com o tema gamificação, realidade aumentada, realidade virtual”. Esse retorno aponta para as possíveis significações que esses professores realizaram no diálogo com a cultura digital através desses conceitos geradores.

Na sequência, realizamos três encontros formativos que não tiveram um conceito como desencadeador. Esses encontros tiveram a participação de professores brasileiros que possuem experiências exitosas com diferentes linguagens midiáticas. O primeiro professor convidado propôs diferentes possibilidades de articulação entre a Educação Física escolar e os jogos digitais. O segundo promoveu experiências com a produção audiovisual a partir da simulação da editoração de um telejornal. O terceiro apresentou uma alternativa focalizada na produção de jornais impressos. Enquanto fechamento desse ano de formação, foi realizado a I Mostra de Experiências Pedagógicas dos Professores de Educação Física da Rede Municipal do Natal (RN) (MEPEF), com a participação de duas professoras com

experiências em Educação Física escolar e suas relações com corpo, o movimento e as diferentes linguagens midiáticas.

3 Da apropriação da cultura digital pelos docentes

A partir das interlocuções com os professores e as diferentes fontes de informações geradas no decorrer dos encontros, chegamos a algumas sínteses: ter disponíveis dispositivos digitais em seu cotidiano ou na escola não implica seu acionamento pedagógico, bem como ter dificuldades no uso técnico das tecnologias digitais não inviabiliza o interesse dos docentes em promover ações pedagógicas que acionem a cultura digital.

Dessa forma, as contribuições de Ertmer (1999), com relação às barreiras de primeira e segunda ordem no acionamento das tecnologias na educação, de Burne (2017), que aprofunda as reflexões de Ertmer (1999), aproximando a Educação Física através do debate sobre fatores extrínsecos e intrínsecos que influenciam os docentes na implementação das tecnologias digitais em suas aulas e a fundamentação de Charlot (2000) sobre a mobilização nas relações entre saberes, foram de grande importância para a elaboração de nossas categorias de análise. Assim, foram identificados os fatores extrínsecos e intrínsecos em relação aos professores de Educação Física que mobilizaram e/ou desmobilizaram o acionamento da cultura digital em seu processo formativo.

4 Os fatores extrínsecos

Durante as experiências, em diferentes momentos os fatores extrínsecos aos docentes foram explicitados como elementos que distanciaram as possibilidades do acionamento da cultura digital nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, sendo evidenciada principalmente em três fontes de informações captadas ao longo dos encontros com os docentes: em seus discursos proferidos no transcorrer dos encontros, nas produções realizadas, e nas fichas de avaliação realizadas no final de cada encontro.

Três tendências foram identificadas em nossa leitura em relação aos fatores extrínsecos que desmobilizaram os docentes: a primeira ligada à infraestrutura e aos dispositivos disponíveis nas escolas, outra vinculada ao tempo pedagógico para o planejamento, e, por fim, o apoio da organização pedagógica da escola.

As problemáticas de infraestrutura que envolvem a disponibilidade de materiais e dispositivos tecnológicos para usos pedagógicos aparecem de forma evidente nos discursos, nas produções e nas avaliações dos professores como um desmobilizador para o acionamento da cultura digital no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Nas produções que realizamos ao longo dos encontros, visualizamos diversos exemplos que tencionam essa problemática. No encontro realizado com o conceito de narrativa, essa tendência se apresenta com um desmobilizador. Em uma das produções em história em quadrinhos, os docentes relatam o gosto pela experiência de produção de narrativas digitais sobre os Jogos Olímpicos e das possibilidades de utilização em suas aulas. Porém, no quadro final, os docentes são desmobilizados ao reconhecer a não disponibilidade dos dispositivos digitais em suas escolas para desenvolver essa atividade.

Nas avaliações realizadas pelos docentes, nos diferentes encontros, os elementos extrínsecos também apareceram. Em um total de 262 avaliações realizadas (nem todos os docentes que participavam dos encontros respondiam), 20 anunciaram essa tendência, principalmente através dos discursos que apontam para o distanciamento das realidades das escolas em que atuam com as possibilidades da cultura digital na Educação Física.

A segunda tendência está relacionada ao tempo pedagógico para a organização e o planejamento das propostas para a realização desse diálogo. Isso aparece timidamente nos discursos dos docentes, tendo apenas um anúncio nas avaliações dos encontros, no qual um professor escreve, no encontro do conceito de mediação, que sua dificuldade é: “Tentar conciliar [essas possibilidades] no nosso dia a dia”. Esse comentário expressa uma relação com a distribuição do tempo pedagógico dos profissionais da educação.

Em nossa análise, essa tendência encobre uma problemática da educação pública no Brasil, que consiste nas condições de trabalho dos docentes em seus ambientes de atuação profissional, com baixos salários (que promovem a necessidade do docente possuir vários vínculos profissionais), distribuição de carga horária que desconsidera o planejamento e a avaliação como atuação pedagógica e as constantes investidas para a revogação de direitos conquistados.

Para Nóvoa (2009), o espaço e o tempo escolar são importantes ambientes de formação, pois uma das principais fontes de saberes para a atuação profissional dos docentes, conforme Tardif (2002), consiste nos saberes da própria experiência cotidiana da docência. No entanto, se esses espaços e tempos pedagógicos são inflados, estressantes, burocráticos etc., inviabilizam os momentos de reflexão sobre a própria

atuação, intensificando, em nosso caso, a desmobilização para a apropriação da cultura digital.

Por fim, o apoio e a organização pedagógica da escola surgem enquanto outra tendência que desmobiliza o acionamento da cultura digital nas práticas desses docentes em seus cotidianos. Em uma das avaliações, um dos professores, em referência às possibilidades da mídia na escola, relata: “Bem interessante, porém fora da nossa realidade. A diretora não deixa os alunos usarem nem celular”.

Desse modo, no decorrer desses encontros, ficou evidente que os elementos ligados à infraestrutura, como o acesso à *internet* e a disponibilidade de dispositivos digitais, foram aqueles que os docentes se balizaram para justificar as suas desmobilizações para o acionamento da cultura digital em suas práticas pedagógicas. No entanto, é necessário pontuarmos algumas reflexões sobre os fatores extrínsecos, e, para tanto, retomamos algumas considerações realizadas por Fantin e Rivoltella (2012), que constataram não haver uma relação direta entre melhores condições de infraestrutura e acesso aos dispositivos nas escolas com o uso de tecnologias pelos professores em suas aulas.

Corroborando Burne (2017) e Li *et al.* (2015), a problemática não está contida somente nos fatores extrínsecos aos docentes. Ter uma boa infraestrutura e apoio dos gestores pedagógicos não implica a mobilização para o acionamento da cultura digital na Educação Física escolar, nem nos parece ser condição para os usos pedagógicos desses dispositivos. No entanto, em relação à tendência referente ao tempo pedagógico para o planejamento, acreditamos que seja condicionante, porém não se caracteriza como determinante para a mobilização. É nesse caminho que os fatores intrínsecos são colocados em evidência.

5 Os fatores intrínsecos

Os fatores intrínsecos também foram identificados ao longo das nossas experiências com esses professores, através das produções, das avaliações e, principalmente, em seus discursos. As três tendências apresentadas por Burne (2017) também foram identificadas em nossa análise. A primeira se relaciona com os aspectos ligados ao domínio das linguagens tecnológicas e midiáticas, o que corresponde não somente ao domínio do uso dos dispositivos, como ao consumo e à produção na linguagem digital, ou seja, a sua aproximação com a cultura digital; a segunda tendência é referente às perspectivas e à concepção de ensino, e o terceiro envolvendo a crença em relação à cultura digital enquanto possibilidades em sua atuação pedagógica.

Em relação aos dispositivos digitais mais atuais, como *tablets*, *videogames* com sensores de movimento, lousas digitais e filmadoras, foi possível identificar a pouca familiaridade dos docentes. Quanto menor a familiaridade dos docentes com os dispositivos, menor era a criatividade técnica em sua utilização. Muitos docentes, no entanto, não se limitaram, e buscaram arriscar e apropriar-se da cultura digital diante das dificuldades.

Em alguns momentos, as dificuldades em relação ao domínio da linguagem digital foram desencadeadores para uma mobilização de aprendizagem. Essa percepção é possível de ser identificada em uma das escritas dos docentes nas avaliações: “Espero aproveitar bastante ao longo do curso, pois sinto muita dificuldade e dúvidas para utilizar algumas mídias na escola em que trabalho”. Dessa forma, existe o reconhecimento do não domínio das linguagens digitais, porém esse

fator não implica, necessariamente, nem a mobilização, nem a desmobilização (Charlot, 2000).

A segunda perspectiva em relação aos fatores intrínsecos consiste na compreensão e em concepções sobre o ensino dos docentes, que, se tratando da Educação Física escolar, envolvem os debates sobre o seu papel pedagógico e sobre a representação de um modelo de identidade profissional, caracterizados pela relação entre professor-aluno e pela estruturação dos saberes da área.

Os discursos dos docentes sobre essas perspectivas se sustentam no paradigma do movimento enquanto deslocamento, criticando qualquer possibilidade de experiência corporal de contemplação, ou de qualquer outra forma de pensar a relação entre o corpo, o movimento e o mundo. A centralidade desses discursos se baliza na necessidade do deslocamento enquanto possibilidade de superação do sedentarismo ou do bom desempenho nas práticas esportivas.

Em uma história em quadrinhos criada pelos professores, alguns docentes reafirmam essa leitura em relação à compreensão de ensino da Educação Física. Nessa narrativa, dois docentes estabelecem um diálogo, no qual o primeiro docente pergunta: “Você faz algum esporte olímpico?”; no segundo quadro o outro docente responde: “Sim, estou jogando tênis de mesa...”; no quadro final o primeiro docente pontua: “Mas no celular não vale!”. Após discutirmos sobre essas narrativas com os diferentes participantes, identificamos no discurso uma concepção de Educação Física centrada no deslocamento, sem considerar as significações do movimento.

Essa concepção de Educação Física implicou uma resistência às possibilidades de diálogos com a cultura digital. Fato semelhante foi

identificado por Burne (2017), que, em sua pesquisa, afirma que os docentes de Educação Física que incorporam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas possuem uma abordagem que coloca os alunos como centrais em suas concepções de ensino, e, ao contrário, quando a centralidade não é o discente, existe uma maior resistência. É esse o caso encontrado em nosso exemplo, pois a centralidade está no deslocamento e não no aluno que movimenta.

Aliadas a essas concepções de ensino está a crença na tecnologia digital enquanto possibilidade pedagógica na Educação Física escolar. Faz sentido pensar nessa tendência a partir das relações com os saberes, defendida por Charlot (2000), na qual o encantamento possui um papel importante para a mobilização do sujeito na relação com os saberes, bem como na satisfação de um desejo, que produz prazer e dá sentido às próprias relações (Charlot, 2005).

Nas situações em que esses docentes não acreditam na contribuição desse diálogo, que não faz sentido, não haverá mobilização para a relação dos saberes, pelo contrário, haverá desmobilização. Um exemplo singular aconteceu no encontro de gamificação, em virtude do jogo *Pokémon Go!*, no qual um professor se apresentou muito reativo ao tema. Ao longo do encontro algumas pistas foram observadas, e identificamos que essa negação advinha de crenças religiosas, o que criou um fator de resistência, desmobilizando qualquer possibilidade de relação com a proposta.

No mesmo encontro, uma professora manifestou-se descontente com o encontro ao debater sobre esse jogo digital. Ao longo do encontro essa resistência fundamentada em fatores intrínsecos foi sendo colocada em debates internos por essa professora, em suas palavras: “Eu saí com essa inquietação”. Essa professora acaba desenvolvendo posteriormente

uma experiência exitosa a partir da tematização do *Pokémon Go!* No diálogo com os jogos tradicionais.

A diferença que observamos, para essa modificação na relação com o *Pokémon Go!*, está presente na reflexão realizada por essa professora, a partir da inquietação mobilizada pelo encontro formativo e ao colocar os alunos como centro de sua atuação profissional. Dessa forma, as tendências de concepção de ensino e as crenças na cultura digital como possibilidade são fatores intrínsecos em diálogo, que podem mobilizar ou desmobilizar os docentes para a apropriação de saberes.

Assim, podemos visualizar que diferentes fatores, extrínsecos e intrínsecos em relação aos docentes, resignificaram a problemática dessa experiência, que foi gerada no desenvolver de nossas ações. Ressaltamos a relevância dos elementos subjetivos dos fatores intrínsecos enquanto potências de mobilização ou desmobilização no acionamento da cultura digital pelos docentes de Educação Física.

6 Considerações finais

É possível apontar que os professores de Educação Física da SME-Natal-RN se apropriaram da cultura digital através das relações com os saberes, viabilizados pelas experiências vividas durante os encontros do FOCO-EF, mediante a proposta dos conceitos em ação, que possibilitaram ações e reflexões desenvolvidas colaborativamente entre os diferentes sujeitos envolvidas nos processos. Dessa forma, podemos considerar que essa interlocução contribuiu na formação dos docentes, tencionando a problemática, alcançando os nossos objetivos de ação, ao proporcionar experiências, discutir e problematizar as possibilidades da cultura digital na formação e na atuação profissional.

Em relação aos objetivos de conhecimento foi possível identificar os acionamentos da cultura digital no cotidiano pessoal e profissional desses docentes e compreender as relações da cultura digital na formação, bem como no entendimento dos processos de apropriação da cultura digital no decorrer dos encontros formativos. Ao focalizarmos a apropriação da cultura digital, identificamos como principais fatores de potência para essa mobilização: 1) a concepção de ensino; 2) a crença na cultura digital como possibilidade de relações com a Educação Física escolar; e 3) o tempo pedagógico para o planejamento. Logo, compreendemos que os fatores destacados são problematizados na medida em que as propostas de formação proporcionem experiências pedagógicas como espaços e tempos de reflexão sobre a prática docente. Assim, focalizar nos dispositivos digitais nos parece um equívoco, tendo em vista as possibilidades exitosas que a proposta de conceitos em ação realizada em nossa experiência proporcionou.

7 Referências

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar? **Motriz**, v. 7, n. 2, p. 125-129, 2001.

BIANCHI, P. **Formação em mídia-educação (física)**: ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BURNE, G. **Moving in a virtual world**: a self-study of teaching Physical Education with digital technologies. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, University of Auckland, Auckland, Nova Zelândia, 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- COSTA, A. Q. **Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
- DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In*: MACEDO, R. S. *et al.* (org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38.
- ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ERTMER, P. Addressing first- and second order barriers to change: strategies for technology integration. **Educational Technology, Research and Development**, v. 47, n. 4, p. 47-61, 1999.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 95-146.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARD, M. eHPE: A history of the future. **Sport Education and Society**, v. 19, n. 6, p. 827-845, 2014.
- HJARVARD, S. Mdiatização: conceituando a mudança social e cultural. **Matrizes**. v. 8, n. 1, p. 21-44, jan./jun. 2014.
- HEIDEGGER, M. Necessidade, estrutura e primado da questão do ser. *In*: **Ser e tempo: parte I**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 27-41.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- KEMMIS, S.; MacTAGGART, R. **Cómo planificar investigación acción**. Barcelona: Laertes, D. L., 1988.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999.
- LI, L. *et al.* How and why digital generation teachers use technology in the classroom: an explanatory sequential mixed methods study. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 9, n. 2, art. 9, 2015.
- LUPTON, D. Data assemblages, sentient schools and digitized health and physical education (response to Gard). **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 1, p. 122–132, 2015.
- MARTÍN-BARBERO, J.; BARCELOS, C. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 23, n. 1, p. 151-163, 2000.
- MENDES, D. S. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de educação física**. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores constuida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, Sep.-Dic., 2009. p. 203-218.

ROBINSON, D. B.; RANDALL, L. Gadgets in the Gymnasium: Physical Educators' Use of Digital Technologies. **CJLT/RCAT**, v. 43, n. 1, 1-21, 2017.

SOUZA JUNIOR, A. F. **Os docentes de educação física na apropriação da cultura digital**: encontros com a formação continuada. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WATSON, D. M. Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. **Education and Information Technologies**, v. 6, n. 4, p. 251-266, 2001.

[16](#) Nesse parágrafo utilizamos algumas falas dos docentes para expressar as diferentes relações estabelecidas com a cultura digital. As siglas representam as iniciais dos seus respectivos nomes, preservando o anonimato dos professores.

Entre o Pragmatismo e o Dogmatismo: imprensa especializada em Educação Física e Esportes e Educação Física escolar no Brasil (1976-1979)¹⁷

Bruno Duarte Rei

1 Introdução

A configuração da Educação Física escolar no período da ditadura militar é um campo de investigação ainda não muito explorado.¹⁸ Entre outros objetos, o que escapou aos seus poucos estudiosos foi uma análise mais detida dos periódicos especializados em Educação Física e Esportes.¹⁹ Dos 13 em circulação no país entre 1964 e 1985,²⁰ apenas dois receberam olhares mais detidos por parte de pesquisadores.

Encontra-se em Taborda de Oliveira (2001) uma análise da série total da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984), periódico editado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tal iniciativa é parte de sua tese de doutoramento, que, em resumo,

objetivou investigar as relações estabelecidas entre o aparato legal-institucional para a Educação Física escolar brasileira e suas apropriações por professores que atuaram durante o regime militar. Para tanto, o autor utilizou como fontes, além da revista, os programas de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1972-1983) e os depoimentos de professores que atuaram nessa mesma rede entre 1970 e 1980.²¹

Em minha dissertação de mestrado (Rei, 2013), investiguei as edições da Revista de Educação Física – impresso editado, desde 1932, pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) – lançadas entre 1976 e 1979. Defendi, mais precisamente, a hipótese que, mais do que uma porta-voz da ditadura militar, a revista se caracterizou, no decorrer do período em tela, como um potencial elemento dificultador da implementação das estratégias oficiais de conformação da Educação Física escolar no Brasil. Em outras palavras, procurei demonstrar como é que o impresso, ao pôr em circulação concepções alternativas sobre tal componente curricular, gerou, contraditoriamente, condições para que os profissionais que atuavam na área pudessem se apropriar de fundamentos distintos dos contidos no modelo propagado pelo regime militar por meio da Política e do Plano Nacional de Educação Física e Desportos.²²

Em que pese os esforços entabulados por Taborda de Oliveira (2001) e por mim mesmo, em minha dissertação, reconheço que nossos trabalhos tratam de apenas dois dos 13 periódicos especializados em Educação Física e Esportes que circularam ao longo da ditadura militar. Neste texto, buscarei contribuir para o preenchimento dessa lacuna, por meio da apresentação de uma síntese dos principais resultados de minha tese de doutoramento (Rei, 2019). Nela, investiguei, entre 1976 e

1979 (ou seja, durante o período de vigência da Política e do Plano Nacional de Educação Física e Desportos), as tensões entre as concepções de Educação Física escolar expressas na imprensa especializada em Educação Física e Esportes, em sua totalidade, e na documentação oficial referente ao ensino do referido componente curricular.

Na ocasião, apreciei, afora as já estudadas Revista Brasileira de Educação Física e Desportos e Revista de Educação Física, os seguintes periódicos: a Artus/Revista de Educação Física e Desportos (1976-1979), editada pelo Departamento de Educação Física da Universidade Gama Filho; o Boletim da Federação Internacional de Educação Física (1977-1979), editado, como se pode presumir, pela Federação Internacional de Educação Física (FIEP); a Esporte e Educação (1977) e a Revista da Associação de Professores de Educação Física – São Paulo (1978-1979), ambas editadas pela Associação de Professores de Educação Física de São Paulo (APEF-SP); e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979), editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Para o trato metodológico dessas fontes, procurei levar em conta, sobretudo, as sugestões de Luca (2008). Porém, em função dos limites deste texto, optei por não desenvolver, aqui, uma análise de suas ‘materialidades’ (Luca, 2008, p. 138-139).²³ Já sob o ponto de vista teórico, busquei dialogar, especialmente, com os debates travados no âmbito da História Cultural, tal qual a concebe Chartier (1988). Dentro dessa perspectiva, parti, assim como Bermond (2007), do entendimento de que os periódicos citados no parágrafo anterior são suportes materiais privilegiados para se deslindar “lutas de representações” (Chartier, 1988, p. 17) travadas a fim de se conformar e/ou legitimar práticas da Educação Física no âmbito escolar.

Desse modo, tentei verificar a possibilidade de se estender a hipótese sobre a Revista de Educação Física defendida em minha dissertação para a imprensa especializada em Educação Física e Esportes em sua totalidade. Dito de outra maneira, busquei investigar se e, em caso afirmativo, em que medida a referida imprensa teria se caracterizado – notadamente, via propagação de concepções distintas das contidas na Política e no Plano Nacional de Educação Física e Desportos – como um potencial elemento dificultador das estratégias de conformação da Educação Física escolar formuladas pelo regime militar.

2 Uma nova concepção oficial de Educação Física escolar

Em 1975, entrou em vigor a Lei nº 6.251,²⁴ que instituiu, entre outras providências, normas gerais sobre a organização dos esportes no Brasil. Em seu artigo 5º, tal lei estabeleceu que seria responsabilidade do Poder Executivo definir a Política Nacional de Educação Física e Desportos, em conformidade com a Política Nacional Integrada de Educação²⁵ e com a Política Nacional de Cultura.²⁶

De acordo com o artigo 6º da referida lei, caberia, ainda, ao Departamento de Educação Física e Desportos (DED) do MEC formular, em consonância com as políticas mencionadas no parágrafo acima, bem como com o II Plano Nacional de Desenvolvimento,²⁷ o Plano Nacional de Educação Física e Desportos. Plano esse que deveria atribuir prioridade a programas e projetos de estímulo à Educação Física e ao esporte estudantil, de massa e de alto nível, tendo sempre em horizonte o alcance dos seguintes objetivos básicos: aprimorar a aptidão física da população; maximizar e difundir a prática da Educação Física e dos

esportes estudantis; elevar o nível técnico das representações esportivas nacionais; implantar e intensificar a prática dos esportes de massa; e capacitar os recursos humanos necessários às atividades a serem desenvolvidas no sistema esportivo nacional.

A Política Nacional de Educação Física e Desportos avaliou, entre outros aspectos, a possibilidade de se implementar no país, entre 1976 e 1979, duas doutrinas internacionais voltadas para o desenvolvimento do setor de Educação Física/esportes: o Pragmatismo e o Dogmatismo. Contida na política em debate, a seguinte passagem nos ajuda a entender o escopo de ambas as doutrinas, assim como alguns de seus pontos de convergência e divergência:

[...] podem ser sintetizadas em duas as doutrinas adotadas pelos países na condução de sua política de desportos: o Pragmatismo, que orienta o indivíduo para o resultado – a competição –, e o Dogmatismo, que adota posição diversa, orientando a prática de Educação Física e desportos para fins educacionais. Onde pode ser claramente observada a diferença entre as duas doutrinas é na Educação Física escolar, interpretada pelo Pragmatismo como iniciação desportiva, ao passo que o Dogmatismo estabelece apenas a educação do movimento, até cerca de dez anos (Brasil, 1976, p. 32).

A Política Nacional de Educação Física e Desportos assume que o Pragmatismo seria a doutrina ideal para ser implementada no Brasil, sob a justificativa de que ela era a que mais se ajustaria às peculiaridades culturais e econômicas do país, analisadas em termos de experiências já realizadas no campo esportivo. Por outro lado, essa mesma política pondera que a observância de uma tendência mundial à adoção do Dogmatismo conduz à idealização de um modelo próprio de Pragmatismo, que deveria ser imune a confrontações com a doutrina dogmática e que, em termos práticos, poderia ser resumido da seguinte forma:

[...] a Educação Física estudantil tem início com a educação do movimento, na ênfase aos contatos com a natureza e em exercícios e jogos nos quais o ritmo, o

esquema corporal, a organização tempo-espacial e a coordenação são essenciais. A iniciação desportiva começará depois da faixa etária dos dez anos – 5ª série do 1º grau –, quando haverá a orientação para as atividades de massa ou para a competição de alto nível dentro do setor escolar (Brasil, 1976, p. 40).

Apesar de ser tido como imune a confrontações, o modelo propalado pela Política Nacional de Educação Física e Desportos não eliminou o principal ponto de conflito entre o Pragmatismo e o Dogmatismo: o entendimento de que a finalidade da Educação Física escolar seria a de fortalecer o esporte de alto rendimento em realidades nacionais. Afinal, ele apenas sugere a incorporação, nas séries iniciais de escolarização, de alguns fundamentos da doutrina dogmática – vale lembrar, a educação do movimento, com ênfase aos contatos com a natureza e aos exercícios e jogos nos quais o ritmo, o esquema corporal, a organização tempo-espacial e a coordenação são essenciais. Já partir da quinta série do primeiro grau, esse mesmo modelo propõe o desenvolvimento de um trabalho de iniciação esportiva dentro das escolas, que, ao fim e ao cabo, serviria para encaminhar os alunos para realização de atividades de massa ou para o universo competitivo de alto rendimento.

O Plano Nacional de Educação Física e Desportos corroborou, como já era de se esperar, o modelo pragmático de Educação Física escolar exposto no parágrafo acima. Inclusive, ao divulgar orientações estratégicas para a tomada de ações na área de Educação Física e esporte estudantil, ele ressalta que a ênfase na melhoria dos padrões das aulas de Educação Física deveria se dar, especialmente, nas quatro últimas séries do 1º grau, no 2º grau e no ensino superior – ou seja, quando suas atividades-meio deveriam ser: “nas quatro últimas séries do 1º grau, [...] a iniciação desportiva e, no 2º grau e no ensino superior, [...]

o treinamento para as atividades gímnico-desportivas e o desporto competitivo” (Brasil, 1976, p. 66).

É importante destacar que, além de divulgar orientações estratégicas para a tomada de ações, o Plano Nacional da Educação Física e Desportos também previa a execução de projetos direcionados especificamente para a área de Educação Física e esporte estudantil. Entre eles, dois eram considerados como prioritários. Refiro-me, mais precisamente, aos projetos intitulados Expansão da Educação Física e Desportos no Ensino de 1º e 2º Graus e Expansão da Educação Física e Desportos no Ensino Superior, que, respectivamente, objetivavam:

Promover a expansão da Educação Física nos 1º e 2º graus de ensino, atualizar currículos e programas, estimular a formação de recursos humanos, melhorar as instalações e equipamentos existentes, melhorar as condições de saúde e nutrição nas escolas, elaborar normas para a construção de material desportivo a preços acessíveis e colaborar na organização de competições (Brasil, 1976, p. 75).

E:

Promover a plena utilização da capacidade instalada dos equipamentos existentes; aperfeiçoar e expandir a rede de instalações através da alocação de recursos financeiros; estimular os universitários aptos a serem encaminhados ao desporto de alto nível; incentivar as pesquisas e a difusão de métodos e técnicas necessárias ao desenvolvimento do setor (Brasil, 1976, p. 75).

Pelo exposto, me parece ser razoável afirmar que a Política e o Plano Nacional de Educação Física e Desportos buscaram estabelecer, entre outras medidas tomadas com o intuito de se reformular o setor de Educação Física/esportes, os fundamentos e as condições objetivas mínimas para se implantar, entre 1976 e 1979, uma nova concepção oficial de Educação Física escolar no Brasil. Concepção essa que, alinhada com a doutrina pragmática, defendia que a principal finalidade das aulas de Educação Física era o fortalecimento do esporte de alto

rendimento nacional, via promoção da iniciação esportiva e encaminhamento de talentos para o universo clubístico do país.

Devo sublinhar que a concepção de Educação Física escolar em discussão se distanciava, em grande medida, daquilo que propunha o Decreto nº 69.450, que regulamentava o referido componente curricular desde 1971, o definindo como uma atividade que: “por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui[ndo-se] um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (Brasil, 1971, p. 1). Embora não faça menção ao Dogmatismo, tal decreto – que, curiosamente, concorria com a Política e o Plano Nacional de Educação Física e Desportos – se aproxima claramente do que propõe essa doutrina. Especialmente, por preconizar, em detrimento do fortalecimento do esporte de alto rendimento nacional, a promoção da formação integral dos escolares como uma das principais finalidades das aulas de Educação Física.

3 O debate expresso na imprensa especializada em Educação Física e Esportes

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte, que lançou a sua primeira edição em 1979, é a única, entre os periódicos por mim apreciados, que não publicou artigos²⁸ que tenham pontos de contato com o universo da Educação Física escolar. Acredito que isso se explica, sobretudo, pelo perfil do órgão responsável pelo impresso em seus anos iniciais: o recém-criado CBCE. Na ocasião, o colégio não era, como é atualmente, uma entidade científica e representativa eminentemente ligada ao campo da Educação Física, mas sim uma entidade científica de

caráter multiprofissional, que, inspirada no American College of Sports Medicine,²⁹ tinha o esporte – e não, como hoje, a Educação Física – como ponto de referência. Não à toa, prevalece, entre os cinco artigos que compõem a edição de número 1 da revista, a abordagem de temas como ‘Fisiologia do exercício’, ‘Medicina esportiva’, ‘Notícias gerais sobre o universo das ciências do esporte/esportes’, entre outros.³⁰

A edição de número 44 (1977) da Esporte e Educação possui quatro artigos – \cong 30,76% de um total de 13 – que estabelecem quadros de diálogo com o campo da Educação Física escolar. Nenhum faz alusão ao Pragmatismo ou ao Dogmatismo. Porém, todos se distanciam da doutrina pragmática, na medida em que defendem que o componente curricular em tela deveria estar a serviço de aspectos como a educação, a saúde e a aptidão física da população e não do fortalecimento do esporte de alto rendimento em realidades nacionais. É o que se pode observar, por exemplo, em entrevista, realizada por Ganzeli *et al.* (1977), com Alfredo Gomes de Faria Júnior – na época, professor do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ao ser questionado sobre o Plano Nacional de Educação Física e Desportos, disse Faria Júnior:

Muitas pessoas já estão descrentes do PNED [leia-se Plano Nacional de Educação Física e Desportos]. [...] O PNED estabeleceu três áreas prioritárias: o esporte de alto nível, o esporte estudantil e o esporte de massa. É preciso tomar cuidado para não se encaminhar a maioria dos recursos para o esporte de alto nível, no sentido de se obter um resultado esportivo e dizer que está tudo muito bem e que o esporte “vai pra frente”. Acredito que precisaríamos ver quais as bases que propiciam uma melhoria da aptidão física da população (Ganzeli *et al.*, 1977, p. 5).

Seis artigos – \cong 35,29% de um total de 17 publicados nas edições de número 14 (1978) e 15 (1979) da Revista da APEF-SP – tratam de questões que tangenciam a área da Educação Física escolar. Embora não

reivindiquem filiação a uma corrente pedagógica específica, um se aproxima da doutrina pragmática por tratar o componente curricular como um espaço privilegiado para a formação de atletas de alto nível; três se aproximam da doutrina dogmática por ressaltarem, ainda que cada um a seu modo, as potencialidades da Educação Física escolar para a formação integral dos educandos; e dois, pelas suas especificidades, não podem ser simplesmente classificados como próximos ou distantes ao Pragmatismo ou ao Dogmatismo. Esse é o caso, por exemplo, do artigo assinado por Silva e Barbanti (1979), que analisa um conjunto de qualidades físicas tidas como essenciais de serem trabalhadas em aulas de Educação Física (força, resistência, equilíbrio etc.), independentemente de o professor da área operar por dentro de um viés pragmático ou dogmático.

Dos 128 artigos publicados nas edições de número 1 (1976), 2 (1976), 3 (1977), 4 (1978), 5 (1979) e 6 (1979) da Artus/Revista de Educação Física e Desportos, 16 – \cong 12,50% do total – abordam temas relativos ao universo Educação Física escolar. Apenas um declara filiação a uma determinada corrente pedagógica. Trata-se do artigo de autoria de Fensterseifer (1979), que discorre sobre as potencialidades educacionais da Psicomotricidade: área de conhecimento que, cumpre frisar, começou a se conformar, no início do século XIX, no campo da Medicina e que, no final da década de 1970, passou a ser apropriada por profissionais de Educação Física, de modo a se constituir, paulatinamente e paralelamente ao Dogmatismo, como uma nova via de combate à submissão da Educação Física escolar aos códigos do esporte de alto nível e, conseqüentemente, ao próprio Pragmatismo.

Também identifiquei, nas edições da Artus (1976-1979), outros 11 artigos consonantes com a doutrina dogmática³¹; três que possuem

particularidades que não me possibilita classificá-los como próximos ou distantes ao Pragmatismo ou ao Dogmatismo³²; e mais dois que, embora não se debrucem eminentemente sobre questões referentes à área da Educação Física escolar, criticam o viés pragmático das iniciativas oficiais tomadas no setor de Educação Física/esportes. É o que se pode perceber, por exemplo, em entrevista feita por Jácome *et al.* (1978) com o técnico da Federação Alemã de Atletismo Hans Peter Thumm. Ao sugerir ações que poderiam proporcionar mudanças qualitativas no setor mencionado, Thumm afirmou ser imperativo que, no Brasil, se deixe de: “encarar as vitórias competitivas como metas próprias, pois elas deveriam ser apenas uma consequência do verdadeiramente principal: o bom estado físico e a prática desportiva de todo um povo” (Jácome *et al.*, 1978, p. 5).

Foram publicados 209 artigos nas edições de número 1 (1977), 2 (1977), 3 (1977), 4 (1977), 5 (1978), 6 (1978), 7 (1978), 8 (1978), 9 (1979), 10 (1979), 11 (1979) e 12 (1979) do Boletim da FIEP. Entre eles, 46 – \cong 22% do total – versam sobre temas relacionados ao campo da Educação Física escolar. O artigo assinado por Ramos (1978) é o único que faz menção às doutrinas pragmática e dogmática. Ao discutir o desenvolvimento da Educação Física enquanto área de conhecimento/prática de intervenção social, bem como as suas relações com o campo esportivo, o autor expressa clara afeição ao Dogmatismo em detrimento do Pragmatismo:

O professor de Educação Física necessita ter uma cultura sólida, mais do que técnico, deve ser um educador [...]. A célebre Teoria da Pirâmide [Esportiva], um tanto duvidosa e falsa em face da realidade dos fatos, deve ser analisada com inteligência [...]. Na verdade, um grande campeão não resulta, progressivamente, da seleção oriunda do desporto escolar e de massa, embora neles possa ser descoberto.

Na escola, desde o jardim de infância até a universidade, caberá ao professor de Educação Física a ação principal na formação da juventude, havendo perigo se

ela for concebida, unicamente, em função de altos rendimentos, com prejuízo para a maioria dos praticantes (Ramos, 1978, p. 24).

Dentro dessa perspectiva, conclui Ramos (1978):

Nos dias vindouros, em virtude das dimensões políticas do fenômeno desportivo, continuará a luta pelas duas linhas de ação: Educação Física humanista e prática desportiva agonística. Elas representam a luta do humanismo contra o treinamento exagerado, do desenvolvimento físico racional contra a alta especialização desportiva, [...] da tradição pedagógica contra a busca de recordes [...].

O desporto agonístico ou pragmático [...] continuará na sua rota em busca de recordes e vitórias a qualquer preço, mas acreditamos que os verdadeiros educadores [...] saberão impor [...] uma Educação Física racional, harmoniosa e útil, estruturada para ser posta verdadeiramente a serviço do homem e da sociedade (Ramos, 1978, p. 25).

Afora o artigo de Ramos (1978), pude observar, nas edições do Boletim da FIEP (1977-1979), mais três artigos que tratam de assuntos diversos referentes à Psicomotricidade; 11 que são afeitos à doutrina dogmática³³; e outros sete que, pelas suas peculiaridades, não podem ser meramente considerados como próximos ou distantes ao Pragmatismo ou ao Dogmatismo³⁴. Um outro ponto digno de nota são os próprios editoriais do periódico, que, de um modo geral, possuem como um de seus traços característicos a defesa – sempre por parte de Pierre Seurin, na condição de presidente da FIEP – de ideias que se se aproximam, em grande medida, da doutrina dogmática. Entre elas, poderia destacar, como exemplo, a de que o esporte, no âmbito da Educação Física escolar, deveria ser sempre visto como uma ferramenta pedagógica, a serviço, em última instância, da formação global humana e não de atletas de elite.

Creio que os exemplos mobilizados ao longo desta seção nos ajudam a compreender que estudar as edições dos impressos especializados em Educação Física e Esportes que circularam no Brasil entre 1976 e 1979 não significa apreciar, exclusivamente, a política da

ditadura militar formulada para a Educação Física escolar. Mais do que isso, esse empreendimento se caracteriza como uma experiência de análise de lutas de representações travadas a fim de se conformar e/ou legitimar práticas relativas a tal componente curricular.

Os debates travados no “campo” (Bourdieu, 1996, p. 141) da Educação Física nacional estavam abertos e sofriam uma forte influência de duas doutrinas internacionais: o Pragmatismo, que propunha uma abordagem comprometida com o desenvolvimento do esporte de alto rendimento, destacando, especialmente, a relevância desse componente curricular para a detecção de futuros atletas; e o Dogmatismo, que prezava pelo comprometimento com a formação integral dos educandos, tomando por base a importância das práticas corporais – entre elas, o esporte – para o alcance desse objetivo.

Diante dessas duas doutrinas concorrendo em relação à construção de uma “cultura escolar” (Julia, 2001, p. 10) para a Educação Física tanto no país quanto no exterior, o regime militar tomou a sua posição: por meio da Política e do Plano Nacional de Educação Física e Desportos, desenvolveu um modelo híbrido, que mesclava aspectos de ambas. Entretanto, apesar da intenção de se formular – fazendo uso do hibridismo como principal estratégia – um modelo imune a confrontações, as orientações para a Educação Física escolar contidas na política e no plano citados não eliminaram o principal ponto de conflito entre o Pragmatismo e o Dogmatismo: o entendimento de que a principal finalidade do dito componente curricular era a de contribuir para o fortalecimento do esporte de alto rendimento nacional.

Como se pôde perceber, os impressos por mim analisados, em minha tese de doutoramento, expressam um conjunto de ideias cuja diversidade não me permitiu rotulá-las como estritamente pragmáticas

ou dogmáticas. No entanto, ao situá-las diante das duas doutrinas mencionadas, notei que grande parte dessas ideias estava mais próxima do Dogmatismo do que do Pragmatismo. Aliás, creio que, justamente por isso, o debate sobre a Educação Física escolar veiculado pela imprensa especializada da área se acercava mais do Decreto nº 69.450 do que da própria Política e do Plano Nacional de Educação Física e Desportos.

Entre os 72 artigos que tratam de temas referentes à área da Educação Física escolar publicados na Esporte e Educação (1977), na Revista da APEF-SP (1978-1979), na Artus (1976-1979) e no Boletim da FIEP (1977-1979), 58 – \cong 80,55% – se abeiram da doutrina dogmática; um – \cong 1,38% – da pragmática; e 13 – \cong 18,06% – possuem singularidades que não me permitem identificá-los como próximos ou distantes ao Pragmatismo ou ao Dogmatismo.

Também é importante sinalizar que, ao analisar a Revista de Educação Física (1976-1979) em minha dissertação de mestrado, verifiquei que, dos 16 artigos que possuem pontos de contato com o campo da Educação Física escolar, nove – 56,25% – estão alinhados com o Dogmatismo; e sete – 43,75% – com o Pragmatismo. Já Taborda de Oliveira (2001) observou um cenário diferente ao examinar, em sua tese de doutoramento, a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984). O autor não chega a disponibilizar informações detalhadas sobre o quantitativo de artigos por ele considerados como afeitos à doutrina pragmática ou dogmática, mas afirma que entre a segunda metade e o final da década de 1970: “o que se nota nas páginas da revista é a consolidação da perspectiva pragmática, sendo bastante reduzidos os debates e até mesmo as críticas em torno da esportivização da Educação Física” (Taborda de Oliveira, 2001, p. 84).

4 Considerações finais

Pelo exposto, acredito ser possível ampliar a hipótese defendida em minha dissertação de mestrado, estendendo-a para grande parte da imprensa especializada em Educação Física e Esportes. Dito de outra maneira, creio ter conseguido demonstrar, por meio do esforço de síntese realizado ao longo deste texto, que, com exceção da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979), todos os impressos especializados da área editados entre 1976 e 1979 podem ser caracterizados como potenciais elementos dificultadores da implementação das estratégias oficiais de conformação da Educação Física escolar no Brasil. Afinal, não se pode negar que, ao pôr em circulação concepções alternativas sobre o componente curricular em debate, tais impressos geraram – inclusive, em alguns casos contraditoriamente³⁵ – condições para que os profissionais da área pudessem se apropriar de fundamentos distintos dos contidos no modelo propagado pela ditadura militar por meio da Política e do Plano Nacional de Educação Física e Desportos.

Devo esclarecer, todavia, que caracterizar boa parte dos impressos especializados em Educação Física e Esportes como potenciais elementos dificultadores das estratégias oficiais de conformação da Educação Física escolar no Brasil (1976-1979) não significa dizer que tal parte cumpriu efetivamente com essa função. Para se fazer afirmação desse tipo, seria necessário examinar questões relacionadas aos processos de “apropriação” (Chartier, 2002, p. 68) dos conteúdos veiculados por esses periódicos no período em tela – tarefa que, como se pode notar, deixei em aberto ao concluir minha tese de doutoramento.

5 Referências

- BERMOND, M. T. **A Educação Física escolar na Revista de Educação Física (1932-1952):** apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- BERRYMAN, J. **Out of many, one:** a history of the American College of Sports Medicine. Champaign: Human Kinetics, 1995.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 69.450/1971. **Diário Oficial da União**, p. 8826, 3 nov. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 6.251/75. Política Nacional de Educação Física e Desportos. Plano Nacional de Educação Física e Desportos – PNEFD.** Rio de Janeiro: Apex Gráfica e Editora, 1976.
- BRASIL. **Política Nacional de Cultura.** Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975b.
- BRASIL. **II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979) – II PND.** Brasília: Imprensa Oficial, 1974.
- BRASIL. **Política Nacional Integrada de Educação.** Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975a.
- CHARTIER, R. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.
- CHARTIER, R. **À beira da falésia:** a História entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- FENSTERSEIFER, H. H. Psicomotricidade. **Artus/Revista de Educação Física e Desportos**, n. 4, p. 28, 1979.
- FERREIRA NETO, A. *et al.* **Catálogo de periódicos de Educação Física e esporte (1930-2000).** Vitória: PROTEORIA, 2002.
- GANZELI M. *et al.* Entrevista: uma conversa com Faria Júnior. **Esporte e Educação**, n. 44, p. 4-5, 1977.
- JÁCOME, A. *et al.* Artus entrevista – Hans Peter Thumm. **Artus/Revista de Educação Física e Desportos**, n. 4, p. 6-10, 1978.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In:* PINSKY, C. (org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2008.
- RAMOS, J. J. Os exercícios físicos no tempo e no espaço (parte I). **Boletim da Federação Internacional de Educação Física**, n. 5, p. 12-21, 1978.

REI, B. D. **Entre o Pragmatismo e o Dogmatismo**: imprensa de educação e ensino e Educação Física escolar no Brasil (1976-1979). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

REI, B. D. **Lutas de representações sobre o desenvolvimento de uma prática**: a educação física escolar brasileira em revista (1976-1979). Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

REI, B. D.; LÜDORF, S. M. A. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 3, p. 483-497, 2012.

REI, B. D.; LÜDORF, S. M. A. Entre a adesão e a resistência: notas sobre Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 101-103, 2016.

SILVA, A. B; BARBANTI, V. J. Qualidades físicas em Educação Física. **Revista da Associação de Professores de Educação Física**, n. 15, p. 44-46, 1979.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: entre a adesão e a resistência. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 51-75, 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 9-20, 2004.

[17](#) Desejo agradecer os comentários feitos pela professora Carmen Lúcia Soares a este texto, na ocasião em que ele foi apresentado, em formato de comunicação oral, no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado, entre 16 e 20 de setembro de 2019, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[18](#) Para um balanço da historiografia produzida sobre esse assunto, ver Taborda de Oliveira (2002) e Rei e Lüdorf (2012).

[19](#) Para uma análise mais detalhada sobre esse assunto, ver Rei (2013; 2019).

[20](#) Para um catálogo dos periódicos nacionais especializados em Educação Física e Esportes editados entre 1930 e 2000, ver Ferreira Neto *et al.* (2002).

[21](#) Para uma resenha desse trabalho, ver Rei e Lüdorf (2016). Para uma síntese do itinerário de pesquisa percorrido pelo autor, ver Taborda de Oliveira (2004).

[22](#) Voltarei a tratar do Plano e da Política Nacional de Educação Física e Desportos mais adiante, na seção intitulada *Uma nova concepção oficial de Educação Física escolar*.

- [23](#) Para uma análise da materialidade de tais fontes, ver Rei (2019).
- [24](#) Para mais informações sobre essa lei, ver Brasil (1976).
- [25](#) Para mais informações sobre essa política, ver Brasil (1975a).
- [26](#) Para mais informações sobre essa política, ver Brasil (1975b).
- [27](#) Para mais informações sobre esse plano, ver Brasil (1974).
- [28](#) Cabe esclarecer que nem todos os textos publicados pelos periódicos por mim analisados podem ser classificados como artigos, no sentido acadêmico do termo. Portanto, ao fazer uso do termo artigo, estou me referindo, tal como Taborda de Oliveira (2001), a qualquer tipo de texto publicado nesses impressos (ensaios, resenhas, relatos de experiência etc.), sem estabelecer definições mais rígidas sobre as diversas manifestações do discurso escrito.
- [29](#) Para mais informações sobre o American College of Sports Medicine, ver Berryman (1995).
- [30](#) Para mais informações sobre o índice temático da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979) e dos demais periódicos por mim examinados, ver Rei (2019).
- [31](#) Notadamente, pelos mesmos motivos observados tanto na Esporte e Educação (1977) quanto na Revista da APEF-SP (1978-1979).
- [32](#) Tal como se pôde verificar, especificamente, nas edições aqui analisadas da Revista da APEF-SP.
- [33](#) O mesmo comentário feito na nota de rodapé de número 16 também é válido para esta nota.
- [34](#) O mesmo comentário feito na nota de rodapé de número 17 também é válido para esta nota.
- [35](#) Refiro-me, mais precisamente, aos casos da Revista de Educação Física (1976-1979), editada pela EsEFEx; do Boletim da FIEP (1977-1979), editado em parceria e, basicamente, com recursos advindos do DED e da Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED) do MEC; e da Revista da APEF-SP (1979), que também contou, igualmente, com a contribuição financeira da SEED do MEC para a sua edição. Para uma discussão mais detalhada sobre esse assunto, ver Rei (2013; 2019).

Lazer e transporte coletivo: educação e mobilidade urbana para o acesso às experiências corporais na cidade³⁶

Bruno David Rodrigues Neca, Simone Rechia

1 Introdução

Exercer a cidadania, para além do direito ao voto, também compreende ter acesso aos bens culturais e aos espaços públicos de lazer construídos e acumulados historicamente, pois oportunizam novas experiências corporais, o conhecimento de si e do outro e, portanto, a reflexão sobre a própria realidade, a partir de outras perspectivas (Bramante, 1998).

Para tanto, dentre os direitos sociais assegurados pela Constituição Brasileira de 1988 (CB), estão o direito ao lazer e o direito ao transporte, direitos sociais que se impactam e influenciam na experiência um do outro, conforme será discutido ao longo deste capítulo.

De acordo com Rechia (2017), o lazer é uma dimensão da vida na qual permeiam questões identitárias, políticas, de sociabilidade e de

desenvolvimento das pessoas, um fenômeno potencializado nos espaços públicos urbanos, que pode ser observado a partir da análise de três polos complementares: tempo, espaço e ludicidade. Nesse sentido, garantir o acesso aos bens culturais e espaços públicos da cidade é uma forma de promover a experiência de lazer aos cidadãos, o contato com outras realidades e o exercício da cidadania.

Todavia, além desses três polos citados, o grau de acesso, ou seja, o tempo de deslocamento também é um fator que impacta diretamente a fruição desses espaços e das experiências de lazer. Para aqueles que residem longe ou não possuem transporte particular, essas oportunidades se concretizam a partir de políticas públicas (PP) efetivas que interseccionam lazer e transporte, visando reduzir as desigualdades sociais a partir dos direitos fundamentais garantidos pelo art. 6º da Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988).

De acordo com Cardoso (2008), trata-se da acessibilidade ao sistema de transporte, ou seja, dos níveis de facilidade para pegar o ônibus e da possibilidade de pagar o preço da tarifa - momento pré-uso do serviço de transporte; e da acessibilidade aos destinos - momento de uso do sistema de transporte que diz respeito à infraestrutura, à segurança e à manutenção dos/nos ônibus. Esses conceitos permitem refletir sobre as condições básicas que os serviços de transporte coletivo oferecem à população, que tem por objetivo suprir o direito de mobilidade urbana para uso e apropriação da cidade enquanto obra construída coletivamente (Lefebvre, 2001).

Ao relacionar o direito ao lazer com o direito ao transporte, não podemos deixar de citar que o lazer é um fenômeno sociocultural que imbrica, entre outras dimensões, nas relações de tempo e espaço. Ou seja, a mobilidade urbana e a acessibilidade estão diretamente

relacionadas com os serviços de transporte coletivo, que irão facilitar ao usuário a apropriação dos espaços da cidade num menor tempo de locomoção, além do conforto, segurança, e sendo, preferencialmente, gratuito.

Desta forma, quando o direito ao lazer é pensado integralizado ao direito ao transporte, ampliam-se as oportunidades do cidadão de se perceber enquanto parte da cidade para se apropriar dela na sua totalidade, podendo tornar-se mais críticos através da educação pelo lazer, desenvolvendo-se e aprimorando o acervo cultural para níveis mais elaborados, ao se deparar com diferentes realidades por diferentes perspectivas (Marcellino, 2000).

Contudo, baseado nos estudos de Lefebvre (2001) e Harvey (2013), o desenvolvimento das cidades se configurou na direção do capital. A cidade se reinventou e passou de um 'valor de uso' para um 'valor de troca', criando estratégias competitivas entre cidades. Tais estratégias têm expandido as cidades e expurgado as classes menos favorecidas para suas bordas, enquanto seus investimentos em infraestrutura e mesmo nos espaços/serviços públicos de lazer de qualidade têm se concentrado no centro da cidade.

De acordo com Miraftab (2016), o planejamento das cidades está em crise devido à expansão descontrolada, buscando satisfazer aos interesses do capital que não são covalentes à própria imagem e à ideia do planejamento urbano, que é servir o bem comum. Essas transformações impactaram negativamente no direito à cidade dos cidadãos, principalmente em relação ao tempo de deslocamento centro-periferia para o lazer ou para o trabalho.

Na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná, no Brasil — foco deste estudo —, o Plano Diretor elaborado na década de 1970, ativo até os dias atuais, teve como três principais bases de investimento: o sistema viário, o uso do solo e o transporte coletivo. O Plano transformou fundos de vale em grandes parques públicos para escoamento da água — como o Parque Barigui e Parque Tanguá, espaços de lazer que viraram cartões postais turísticos pelos quais a cidade também é reconhecida internacionalmente. Com tais estratégias, Curitiba vendeu sua imagem de ‘cidade-modelo’, ‘cidade-sorriso’ e ‘cidade-verde’ ao demonstrar a eficiência do uso do solo e do sistema viário da cidade (Rechia, 2007).

Todavia, desde a década de 70, a cidade de Curitiba expandiu seu território, principalmente para a região sul, numa forma axial. O sul da cidade tem sido ocupado por classes sociais menos favorecidas, enquanto os grandes parques públicos de lazer ainda se concentram na região central e norte.

Nesse cenário, o sistema de transporte continua ativo, mas sua eficiência é questionada devido ao aumento do número de veículos particulares na cidade e à redução de usuários do sistema coletivo de transporte (Abdalla, 2018). Nesse cenário, o acesso aos espaços é dificultado pelas distâncias e altos custos do transporte coletivo, que encarecem a movimentação pela cidade e, conseqüentemente, as experiências de lazer. São poucos que se beneficiam dos espaços públicos da cidade quando não há políticas públicas (PP) de transporte e de acesso ao lazer, que busquem estimular e incentivar a atitude do cidadão para a apropriação de tais ambientes.

Em consonância com tal pensamento, esta pesquisa³⁷ buscou refletir sobre como uma política pública, como a Tarifa Domingueira (TD) — que visava estimular o passeio pela cidade de Curitiba através de um desconto na tarifa de ônibus convencional, aos domingos — impactou a fruição do lazer e a apropriação dos espaços públicos da cidade, de uma determinada população em condição de vulnerabilidade social.

Para tanto, pretende-se discorrer sobre: (1) o ciclo político da Tarifa Domingueira, da sua implantação à extinção; (2) o perfil dos lazeres da população investigada; (3) as relações sociais e culturais nos espaços dos ônibus, durante os trajetos, considerando-os como possíveis espaços de lazer³⁸.

2 Metodologia

Este estudo baseou-se numa pesquisa com abordagem qualitativa. O local de estudo foi a cidade de Curitiba. A população foram os usuários do transporte público para o lazer, residentes no bairro Caximba, localizado no extremo sul da cidade. A aplicação do formulário foi realizada no terminal de ônibus que atende o bairro em questão. O critério de escolha deste terminal de ônibus foi por atender aos bairros mais distantes da região central da capital paranaense. Como a pesquisa foi realizada no terminal de ônibus, os potenciais participantes foram abordados subindo as escadas, próximos ao ponto do ônibus (que atende ao bairro de estudo) ou, até mesmo, dentro do próprio veículo, assim a amostra foi espontânea para as coletas realizadas a partir adesão voluntária à pesquisa. Foram excluídos os menores de 18 anos e aqueles que não manifestaram interesse em responder ao formulário de forma voluntária. A amostragem da pesquisa de campo foi por

saturação. Para esta pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos: (1) pesquisa documental; (2) aplicação de formulário; e (3) roteiro de observação. O banco de dados foi composto por 48 formulários e 15 roteiros de observações em diário de campo. Para categorização dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2009) e, por fim, uma triangulação entre os dados obtidos visando responder aos objetivos propostos. O presente projeto foi submetido, avaliado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa e Saúde (CEP/SD), da Universidade Federal do Paraná, sob o número do registro CAAE 99161418.8.0000.0102.

3 *Policy analysis* e os impactos da Tarifa Domingueira

Segundo Queiroz (2009), as políticas públicas são ações governamentais que têm por objetivo proporcionar à população melhores condições de vida, e compreende tanto aspectos imateriais, como leis e decretos, quanto bens e serviços oferecidos à população em forma de programas sociais. Tais políticas visam reduzir as desigualdades sociais, baseando-se nos direitos humanos e nos direitos sociais garantidos por lei.

Segundo Amaral e Pereira (2009, p. 52), compreender o desenvolvimento de uma política pública significa realizar “investigações que avaliem a arena política, as diferentes configurações de planejamento, o impacto das políticas, as redes políticas, os estilos políticos” para além das estruturas governamentais e dos programas de ação em si.

Assim, *policy analysis* compreende “a análise do processo político como objeto de estudo alternativo aos objetos tradicionais da ciência

política, isto é, alternativo ao estudo das constituições, legislaturas, grupos de interesse, elites e questões clássicas do poder”, ou seja, trata-se de analisar as confluências e os jogos de poder que emergem, na arena política, entre os atores políticos durante a *policy cycle*, desde a implementação até a extinção (Araújo; Rodrigues, 2017, p. 13).

A implantação da TD ocorreu em 2005, sob justificativa de estimular o passeio pela cidade através do transporte público, principalmente para oportunizar tal experiência de lazer para a população em situação de vulnerabilidade social, concedendo um desconto de 50% no preço da tarifa comum. Contudo, em 2017, a referida PP foi extinta sob justificativa não-oficial, via imprensa, de um desequilíbrio financeiro no sistema de transporte, deixado pelas gestões anteriores, que precisava ser estabilizado. Assim, a tarifa aos domingos passou a custar o preço convencional.

Desta forma, essa pesquisa buscou averiguar, no ciclo político da TD, quais foram as instituições, os atores e as janelas de oportunidade que levaram à implantação e à extinção da política pública.

Durante a *policy analysis*, foi identificado que a tarifa de ônibus foi sofrendo reajustes ao longo dos anos, principalmente pelos altos custos do sistema de transporte, tais como mão de obra, combustível, renovação da frota, entre outros. Assim, a Prefeitura Municipal de Curitiba, através dos órgãos responsáveis pelo sistema de transporte na cidade e as empresas privadas que prestam o serviço, foi a principal responsável pelos ajustes sofridos ao longo dos anos.

O movimento contrário à extinção da TD, identificado no quadro de análise, veio da comunidade religiosa, que solicitou, por meio da vereadora representante, debate nas sessões públicas na Câmara de

Vereadores de Curitiba para reivindicar a reimplantação de tal política. É importante destacar este fato, pois a sociedade civil organizada pode influenciar a arena de disputa e, neste caso, esse grupo organizado gerou um debate na Câmara sobre suas necessidades e os impactos que a extinção da TD gerou no seu tempo-espço de lazer e compromissos religiosos, reivindicando seus direitos como cidadão e pressionando para que os atores políticos mais influentes tomem decisões sobre essa demanda.

Vale destacar que enquanto a sociedade não se organiza para resistir às condições impostas pelos interesses de poucos, seja dos atores políticos ou das empresas privadas envolvidas prestadoras dos serviços, medidas justificadas com respostas neutras continuarão a permear a arena política, assim como ocorreu com a extinção da TD.

Conclui-se, desta forma, que o ciclo político da política pública Tarifa Domingueira foi regido pelos interesses das diferentes gestões, dos atores e das instituições público-privadas diretamente ligadas ao sistema de transporte e à gestão da cidade. Mostrando-se necessário ampliar a participação da sociedade civil nas disputas na arena política e, durante todo o ciclo político, para que possam ser ouvidos de forma efetiva e constante, e não de forma isolada ou sem a devida atenção, visando, entre outras questões, melhorar o acesso e a qualidade do transporte e do lazer nas cidades.

4 O perfil dos lazeres da população investigada

Com o objetivo de identificar os impactos nos lazeres com a extinção da TD, este estudo investigou o perfil dos participantes, visando

compreender suas necessidades com relação ao lazer e ao transporte público.

A amostragem que respondeu o formulário identificou-se como sendo do gênero feminino (62%), masculino (31%) ou não identificaram seu gênero (7%). Em relação à raça/cor/etnia do participante, a maior parte dos participantes se identificaram como brancos (85%), poucos se identificaram como pardos (14%) e nenhum se identificou como preto, indígena ou outros.

Pouco mais da metade da amostra estava na faixa dos 18 aos 28 anos (60%), os adultos na faixa etária dos 29-59 anos somaram (33,3%) e os idosos acima de 60 anos somaram (6,7%).

Quanto à renda familiar, pouco mais da metade da população (63%) ganha até dois salários mínimos – R\$ 1.908,00 – dos quais 21% ganham até um salário mínimo – R\$ 958,00. Dos outros 37% da outra metade da amostra, 15% ganham acima de quatro salários (R\$ 2.862,00). As casas são compostas, na sua maioria, por duas pessoas (31%), seguido de cinco (22%), três (23%) e quatro (16%) membros na família.

Considerando que o desconto financeiro na tarifa de ônibus, concedida pela TD, visava, principalmente, beneficiar cidadãos com baixa renda, os dados coletados demonstram que a pesquisa englobou a participação de pessoas com tais perfis socioeconômicos.

Com relação ao meio de locomoção, o transporte público ainda é o meio de transporte mais utilizado para passear pela cidade, principalmente por aqueles que não possuem condições de adquirir um automóvel particular.

Como uma das principais necessidades de melhoria no sistema de transporte, a população apontou: o aumento da frota de ônibus aos

domingos – visando uma redução do tempo de deslocamento para aumentar o tempo de fruição do lazer. Esse tempo de espera pelo ônibus reafirma, de certa forma, a cultural ‘preguiça de domingo’ e desestimula a saída dos ambientes domésticos. Outra necessidade constantemente citada foi a redução do custo da tarifa, que impacta diretamente na acessibilidade ao sistema de transporte para fruir a cidade e no direito ao transporte, conforme aponta Cardoso (2008).

Com relação aos espaços públicos de lazer, a pesquisa apontou, também, ser necessário investir em espaços próximos da residência dessa população, espaços de qualidade com equipamentos de lazer diversificados, com investimento em segurança e manutenção constante.

De acordo com a pesquisa, a falta de segurança e de manutenção dos espaços públicos próximos da região onde os participantes moram desestimula a apropriação dos espaços do entorno, e a dificuldade de acesso, por condições temporais e financeiras, desmotiva a visita aos grandes parques da cidade, em sua maioria localizados na região central ou norte da cidade, os quais recebem constantes e altos investimentos em segurança e manutenção.

A pesquisa apontou, também, que o maior interesse da população durante o lazer é a socialização, contudo as questões políticas ou identitárias – apontadas por Rechia (2017) –, como valores que também emergem a partir do lazer, ainda precisam ser potencializadas pelas políticas públicas e no campo educacional para a conscientização do cidadão.

Os resultados também demonstram que o segundo maior interesse cultural da população investigada foi o turístico (Camargo, 2003). Isso

significa que as pessoas almejam, no seu tempo de lazer, visitar outros espaços para além do espaço doméstico. Entretanto, as experiências são limitadas devido à distância e às condições financeiras, ou seja, dificuldade de acesso.

Manifesta-se, então, o desejo pela totalidade do espaço urbano, lembrado por Certeau *et al.* (2013), que salienta a importância de gerar oportunidade de acesso a outros espaços da cidade para além do bairro. Trata-se da oportunidade de ingresso aos bens culturais no tempo de lazer, defendido também por Bramante (1998). Daí a importância de políticas públicas como a Tarifa Domingueira.

Identificou-se maior motivação em visitar parques com equipamentos de lazer diversificados, como, por exemplo, espaços com churrasqueiras, lagos e parquinhos infantis diferenciados. Foram citados, por exemplo, o Parque Barigui e o Jardim Botânico, cartões postais da cidade que possuem tais equipamentos, pelos quais Curitiba é reconhecida como uma cidade-modelo, localizados na região central e norte. São equipamentos que permitem experiências diferenciadas de socialização e contemplação de uma paisagem diferenciada daquelas padronizadas por toda a cidade.

Neste cenário, a cidade apresenta-se como um espaço que pode oportunizar, a partir da apropriação dos ambientes públicos, o desenvolvimento da identidade das pessoas, de acordo com seus valores e crenças, além de ações políticas e exercício da cidadania ao deparar-se com outras realidades. Entretanto, as experiências vivenciadas nos espaços de lazer da cidade, segundo os dados coletados desta população investigada, demonstram-se ainda são muito reduzidas.

Alguns participantes tiveram dificuldades para expressar o que precisariam para melhorar o tempo de lazer, provavelmente porque não possuem referências de outra dimensão da vida cotidiana, a qual está sustentada no mundo do trabalho, o que cria barreiras para opinar sobre, ou seja, a maneira de viver na cidade com suas dificuldades vinculadas exclusivamente ao labor é o normal e o possível.

Assim, a educação para o lazer, proposta por Marcellino (2000), se incentivada pelo poder público nos currículos escolares, poderia ser um caminho dentro das escolas, na formação do cidadão, para ampliar as referências políticas e identitárias no tempo disponível, visando reivindicar os investimentos que melhorariam as experiências, o tempo e os espaços de lazer, seja no centro da cidade, proporcionando acesso e estimulando mais a participação dos cidadãos nos programas sociais, seja em espaços públicos nos bairros próximos da residência, melhorando a fruição do tempo de lazer.

5 Ônibus: espaço lazer, culturas, resistências e cidadania

Quando investigado o ônibus, enquanto um espaço possível para fruição do lazer, os participantes consideraram que o tempo de deslocamento no transporte público, durante a semana, poderia ser considerado um tempo para vivenciar algumas experiências de lazer, caso fosse mais qualificado.

Os participantes citaram, em sua maioria, já ter realizado inúmeras vivências de lazer durante os trajetos, tais como: ler, jogar, ouvir música, conversar, contemplar a cidade, dormir, descansar, produzir artesanato, entre outras. Contudo, somente quando há espaços nos ônibus, pois as lotações durante os horários de pico inviabilizam essa possibilidade.

A justificativa é que a preocupação com assédio, furtos e roubos faz com que as pessoas não se sintam confortáveis durante o trajeto, gerando uma tensão no tempo de locomoção, que poderia ser dedicado à fruição das experiências de lazer, ampliando o tempo de lazer semanal dos cidadãos e não concentrando somente aos finais de semana.

Assim, os dados apontaram a necessidade de aumentar a segurança dentro dos ônibus, oferecer mais conforto a partir de assentos para que as pessoas possam viajar sentadas, além de maior frota para garantir uma 'distância social' (de 1,20 a 3,7 m) entre os passageiros, que conforme aponta Gehl (2013), é a distância ideal, pois mantê-las próximas, mas a uma distância possível de se locomover e evitar situações constrangedoras ou desconfortáveis, caso o usuário tenha necessidade.

Também foi possível, a partir das observações sistematizadas, perceber as formas de apropriações e resistências no âmbito do lazer no interior do ônibus. Assim, o espaço do veículo se apresentou como lugar de resistência social, de diversidade cultural e de exercício da cidadania devido à diversidade de pessoas que se apropriam desse espaço simultaneamente, apresentando-se como um lugar de encontro, do contato com o outro, de exercício do respeito à diferença.

Durante as observações, foram encontradas atitudes consideradas políticas, identitárias e de socialização, como: passageiros apoiando o comércio ambulante, que atualmente é proibido pelo sistema de transporte; famílias populosas saindo para passear aos domingos; músicos que aproveitam o espaço dos ônibus como um espaço cultural; *drag queens*, travestis e casais homossexuais que expressam sua identidade sem temer a heteronormatividade, sejam elas questões estéticas, de gênero ou sexualidade; a preocupação de alguns

passageiros com pessoas idosas, gestantes, crianças, mulheres, entre outras situações cotidianas. Trata-se de atitudes políticas e identitárias que emergem no espaço público e no tempo de lazer – conforme apontou Rechia (2017). Portanto, tais dimensões podem ser potencializadas no cotidiano do sistema de transporte, o que significa que o ônibus é um espaço que merece atenção das políticas públicas em diversos aspectos, pois é um espaço de convívio social, educação e política.

Baseados em Certeau (2013), defendemos que o cidadão deve ter um lugar de escuta, e que a análise do cotidiano é importantíssima para percebermos o que acontece e por que acontecem determinadas situações. Para o autor, de baixo e de perto, percebemos os detalhes da vida urbana. Por isso, pesquisadores e atores políticos, que estudam, investigam e desenvolvem políticas públicas, precisam considerar cada vez mais o poder de fala e o cotidiano dos usuários, pois possuem a sensibilidade para descrever suas necessidades de acordo com sua realidade.

6 Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi discorrer sobre os impactos no acesso ao lazer nos espaços públicos da cidade através de políticas públicas de transporte, como a Tarifa Domingueira — uma ação que proporcionou, de 2005 a 2017, um desconto na tarifa do transporte coletivo, aos domingos, na cidade de Curitiba, visando estimular o passeio pela cidade.

Essa pesquisa buscou averiguar, no ciclo político da TD, quais foram as instituições, atores e janelas de oportunidade que levaram à extinção

da política pública. Durante a *policy analysis* foi identificado que as tarifas foram sofrendo reajustes ao longo dos anos, principalmente pelos altos custos do sistema de transporte. Assim, a Prefeitura Municipal de Curitiba, junto aos órgãos responsáveis em parceria com as empresas privadas que prestam o serviço, foi a principal responsável pelos ajustes sofridos e a extinção da PP.

Os movimentos contrários à extinção da política pública, identificados no quadro de análise, surgiram da sociedade civil organizada, que saíram às ruas em manifestações contra o aumento das tarifas em geral, e, especificamente sobre a TD, foi identificado um grupo organizado da comunidade religiosa, que solicitou uma discussão em sessão pública na Câmara de Vereadores, por meio da vereadora representante. Na sessão, foram discutidos tanto os impactos negativos do acesso aos espaços públicos da cidade, quanto aos compromissos religiosos de domingo, visando a reimplantação da PP, contudo, a discussão não foi levada adiante e não houve registros de novas discussões na Câmara sobre o tema.

A extinção da política pública da Tarifa Domingueira impactou não só financeiramente os passeios em dias de folga dos trabalhadores, mas também impactou o direito ao lazer e à cidade, ao reduzir as oportunidades de escolha para acessar os espaços públicos urbanos.

Conclui-se, então, que a TD foi uma política pública importante para determinado grupo social. Ressaltamos que, para evitar prejuízos e desusos, a política poderia ser restrita àqueles que realmente necessitam do desconto na tarifa; atrelada, por exemplo, a outros programas sociais da prefeitura. Ou, ainda, pensar urgentemente em estratégias para aumentar o uso do transporte coletivo por toda

população, reduzindo os custos fixos do sistema, que poderia reduzir o preço da passagem convencional para todos.

Após a análise dos dados da pesquisa de campo, concluiu-se que as pessoas que sofreram maior impacto com a extinção da Domingueira foram as famílias populosas que possuem quatro ou mais membros e renda financeira total de até um salário mínimo.

Além disso, num cenário em que políticas públicas caem em desuso e dão prejuízos para o Estado, faz-se necessário investir na educação da população para que ela se sinta parte da cidade e comece a se apropriar dos espaços e programas sociais. Se as políticas públicas de incentivo ao lazer através do transporte não são suficientes para estimular o passeio fora dos ambientes domésticos, mostra-se necessário investir na “Educação para o e pelo Lazer” desde a infância na escola, para mudar a realidade e as possibilidades de viver a cidade na vida adulta (Marcellino, 2000).

Tais participantes da pesquisa demonstraram necessidades de lazer para além do espaço privado, ou seja, desejam e almejam conhecer e acessar a totalidade do espaço urbano (Certeau *et al.*, 2013). Porém, quanto mais dificultado o acesso à cidade, menores as oportunidades de apropriação do espaço público. Como consequência, quanto mais o indivíduo vai se fechando em espaços privados e domésticos, menor será o contato com o outro e com as diferenças e com outras realidades. Neste cenário, menor serão também suas possibilidades de desenvolvimento da vida pessoal, das suas atitudes políticas frente à sociedade e da reflexão sobre suas condições reais de existência na cidade.

Com relação aos espaços públicos de lazer, a pesquisa apontou, também, ser necessário investir em espaços próximos da residência dessa população, espaços de qualidade com equipamentos de lazer diversificados, com investimento em segurança e manutenção constante.

A falta de segurança e de manutenção dos espaços públicos próximos da região onde os participantes moram desestimula a apropriação dos espaços do entorno, e a dificuldade de acesso, por condições temporais e financeiras, desestimulam o apoderamento dos grandes parques, os quais recebem altos investimentos em segurança e manutenção. Tal cenário pode limitar a utilização do tempo de lazer nos espaços domésticos, restringindo também as experiências a partir dos mediadores eletrônicos como televisores, celulares, computadores e com familiares.

Segundo os resultados da pesquisa, faz-se necessário, ainda, potencializar o espaço do ônibus enquanto um espaço possível de lazer. Este espaço surge como uma possibilidade de ampliação do tempo de fruição do lazer para o meio da semana, no qual o usuário do transporte coletivo passa em média três horas por dia dentro dos ônibus no trajeto para o trabalho. Todavia, tais fatos só são concretizados se algumas solicitações, como segurança, conforto e espaço individual/social dos ônibus, forem ouvidas e respeitadas.

Além disso, a pesquisa nos permite pensar na importância da gratuidade no acesso ao transporte coletivo para aqueles que mais necessitam. Porque, para esses sujeitos, o direito à cidade e o acesso aos centros de decisões, espaços públicos e programas sociais estão cada vez mais restritos. Assim, políticas públicas que incentivem a circulação na cidade – como a extinta Tarifa Domingueira – podem proporcionar a

motivação para o usuário pertencer à cidade, exercendo plenamente seus direitos como cidadão.

Essas pessoas têm direitos e precisam que esses direitos sociais sejam respeitados, garantindo assim equidade também no acesso aos bens e aos espaços culturais da cidade que ajudam a construir diariamente, proporcionando oportunidade de reflexão sobre suas condições de existência e seus demais direitos enquanto um cidadão (Bramante, 1998).

Esse capítulo buscou, principalmente, ouvir um grupo social e suas necessidades com relação ao lazer e ao transporte público para tal objetivo, visando compreender os impactos da intersecção entre tais áreas do conhecimento. Todavia, compreende-se que a pesquisa não esgotou o tema, que é tão amplo e complexo, e que os resultados diferenciam-se de indivíduo para indivíduo, bem como entre os grupos sociais. Desta forma, abre-se um leque de oportunidades de investigação acadêmica, com grande potencial de pesquisa sobre o acesso aos espaços públicos de lazer através do transporte público.

7 Referências

- AMARAL, S. C. F.; PEREIRA, A. P. C. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338540004.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- ARAÚJO, L; RODRIGUES, M. de L. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 83, p. 11-35, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n83/n83a01.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Revista Licere do Centro de Estudos de Lazer e Recreação**, v. 1, n. 1, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1552/1111>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

CAMARGO, L. O. de L. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CARDOSO, C. E. P. **Análise do transporte coletivo urbano sob a ótica dos riscos e carências sociais**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: (1. Artes de fazer)**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU, M.; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: (2. Artes de Fazer), morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 21, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 3 mar. 2020.

GEHL, J. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Documentos, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MIRAFTAB, F. Insurgência, planejamento e a perspectiva de um urbanismo humano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 18, n. 3, p. 363-377, 2016. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5499/4751>. Acesso em: 3 mar. 2020.

QUEIROZ, R. B. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: Ibpex, 2009.

RECHIA, S. Curitiba cidade-jardim. A relação entre espaços públicos e natureza no âmbito das experiências do lazer e do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 3, p. 89-107, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/25/32>. Acesso em: 3 mar. 2020.

RECHIA, S. Movimento é vida: *background papers*: atividade físicas e esportivas e as cidades. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil**. PNUD. 2017. Disponível em: <http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/Atividades-F%C3%ADsicas-e-Esportivas-e-Cidades.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

³⁶ O presente estudo contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de bolsas de mestrado.

³⁷ Resultado da dissertação de mestrado sob o título *Tarifa Domingueira: os impactos do transporte público no lazer em Curitiba-PR*, orientado pela Profa. Dra. Simone Rechia, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

[38](#) Nesta ocasião apresentaremos os principais resultados encontrados na análise da Tarifa Domingueira. A descrição e a análise mais detalhada do ciclo político da TD e do perfil dos lazeres da população investigada podem ser encontrados, na íntegra, na dissertação *Tarifa Domingueira: os impactos do transporte público no lazer em Curitiba-PR*, disponível no acervo digital da UFPR.

Danças quilombolas: memórias e escrituras corporais do samba de roda e do fandango caiçara

Thais de Jesus Ferreira, Maria Cecília de Paula Silva

1 Tramas e entrelaces dançantes

Pretendemos sinalizar possíveis traduções das danças de povos quilombolas, suas memórias (que antecedem o atlântico negro) e suas escrituras corporais no tempo presente, em constante ressignificação. De abordagem qualitativa, essa pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico e documental, observação e análise de práticas artístico-culturais em duas comunidades quilombolas: o quilombo Batuva, localizado no Paraná, no município de Guaraqueçaba; e o quilombo Buri, localizado na Bahia, em Pedrão, terceira cidade mais negra do estado e quarta do Brasil (IBGE, 2010).

O estudo se centrou em duas manifestações, quais sejam, o fandango, no Paraná, e o samba de roda, na Bahia. Das observações e vivências no campo de investigação, identificamos sujeitos que elegemos como informantes como lideranças de quilombos, dançarinas e dançadores (sambadeiras/folgadores) dessas manifestações.

Apresentamos alguns resultados, a partir da produção bibliográfica e da análise do material de pesquisa, em dois momentos distintos, a partir de elementos etnográficos.

As aproximações pretenderam aproximar os sentidos e os significados atribuídos por lideranças e dançarinos dessas manifestações no tempo presente e observar práticas corporais e culturais. Buscamos entender os possíveis entrecruzamentos de suas danças.

Para esta investigação, nos baseamos na história oral temática, pois ela nos seduziu por possibilitar uma melhor compreensão de estratégias de ação e representação de grupos interligados à possibilidade de construir estratégias coletivas ou individuais. As imersões a campo aconteceram em momentos distintos. No quilombo Buri, Pedrão, Bahia, de agosto de 2017 a março 2018, e no Quilombo Batuva, Guaraqueçaba, Paraná, em janeiro de 2019 e de 2020.

Apreender os sentidos produzidos (Véron, 1980) pelas falas e pela observação do cotidiano das pessoas em suas respectivas comunidades nos possibilita um caminhar metodológico mais sociológico e histórico (discursos sociais), ao invés de uma interpretação semiótica, estruturalista ou pós-estruturalista.

Em consequência, oportuniza valorizar os conjuntos de sentido de forma situada em suas respectivas realidades e, globalmente, ligadas às correntes atuais de interpretação e tradução culturais. Esta possibilidade de analisar o conteúdo para além de uma visão semiótica e/ou estruturalista nos auxiliou a desvelar significados e sentidos atribuídos às manifestações e detectar traduções culturais no tempo presente³⁹.

Neste percurso, das conclusões possíveis, destacamos que a história destas comunidades nos direciona para contextos distintos, de

resistência e de apagamento de traços culturais de identificação com o histórico ligado ao movimento diaspórico e a construções distintas, uma de aproximação e outra de distanciamento, de posturas e proposições decoloniais.

Movimento diaspórico aqui entendido no sentido ampliado, da diáspora africana, que, segundo Ferreira (2009, p. 268), “abarca a história multicultural do Atlântico, ou seja, a análise e a cartografia da rede triangular de tráfico de escravos que enlaçou as culturas dos povos da África, Europa e América”. Com esta migração a população de ascendência africana se ampliou a tal ponto que o Brasil possui a segunda maior população negra do planeta.

2 Dois quilombos, duplo contexto: entrecruzares históricos e distanciamentos geográficos

Apresentamos as noções que norteiam o entendimento das práticas corporais quilombolas, fandango caiçara e samba de roda, a partir dos lugares e dos territórios em que acontecem as distintas configurações das danças.

Entendemos que os saberes corporificados se desvelam em práticas corporais específicas em cada comunidade e, apesar da distância geográfica, desvelamos aproximações significativas em suas escrituras corporais. Ao interpretar os movimentos históricos e culturais de ambas as comunidades, encontramos entrecruzamentos importantes nos registros das suas constituições, no Paraná e na Bahia. Em especial, na forma de sobreviver e de se organizar.

Em sua maioria, os quilombos foram formados por escravizados fugitivos. E estas fugas, seguidas pela constituição de comunidades quilombolas, de acordo com registros históricos, decorrem dos canaviais e engenhos do Nordeste. Gomes (2015) aponta que, no ano de 1575, foi identificado o “primeiro registro de um mocambo/quilombo, formado na Bahia” (Gomes, 2015, p. 12).

Os quilombos possuem, em sua maioria, uma riqueza histórica e cultural passada de geração a geração de forma oral, e se constituem como espaços de resistência cultural por salvaguardarem saberes e fazeres tradicionais que de certa forma contribuíram e contribuem na formação de identidades étnicas. Quilombos são formados por povos originários da diáspora negra, principiada no trânsito do continente africano ao Brasil, ocorrida no Atlântico.

Os territórios aqui pesquisados são reconhecidos como comunidades remanescentes de quilombos pela Fundação Palmares. Não obstante a este reconhecimento, as comunidades permanecem em constante processo de legitimação do ‘ser quilombola’. A fazenda Buri, reconhecida como remanescente dos quilombos, foi certificada pela Fundação Palmares em 2013. O quilombo Batuva recebeu a certificação em 2006.

O quilombo Buri, localizado no interior do estado da Bahia, município de Pedrão, está situado a quatro quilômetros do centro urbano e possui uma configuração intermediária entre o urbano e o rural. A líder do quilombo Buri é Angelica Maria Ferreira de Souza, sambadeira, pedagoga e professora de escola pública.

É comum, na maioria de agrupamentos rurais, as famílias terem forte grau de parentesco. Isto é o que acontece nesta comunidade. Sua

população é formada basicamente por descendentes de duas famílias, Belon e Souza, e sua principal forma de produção da vida é a agricultura de subsistência, basicamente a plantação de milho e de mandioca (Souza, 2015).

O quilombo Buri possui trajetórias históricas e culturais específicas, principalmente no que tange à resistência à opressão sofrida. Estas formas de resistência são simbolizadas pelas expressões culturais desta comunidade, como a organização de grupos musicais de batuque, a capoeira e o samba de roda. O samba de roda é a principal expressão do corpo e da cultura deste quilombo. Atualmente, o samba de roda é representado pelo grupo Raízes do Quilombo, criado em 2012, com o objetivo de resistência da cultura.

No município de Guaraqueçaba (PR), situa-se o sítio Coqueiro/Batuva, localizado na microrregião de Paranaguá. Esta comunidade é remanescente de quilombo e não quilombo (Silva, 2013). Seu líder é Ilton Gonçalves da Silva, professor e poeta.

Esta comunidade rural e litorânea é composta por setenta e duas famílias, perfazendo o total de duzentos e cinquenta e três habitantes (Silva, 2013). A atividade principal é agrícola. As roças são comunitárias e tem como principais cultivos a mandioca, o feijão e o arroz. Em paralelo, buscam preservar a vegetação nativa (ITCG, 2008).

Como atividade cultural destaca-se o fandango. A cartografia social⁴⁰ (ITCG, 2008) do Paraná apresenta o Quilombo Batuva como o lugar da dança do fandango. Apesar disso, os moradores que vivenciaram e dançaram o fandango como expressão corporal não deram continuidade a esta prática no interior da comunidade. Para Silva

(2013), o fandango foi uma grande perda, pois era um “item cultural de grande animação para os moradores da região” (Silva, 2013, p. 129).

De acordo com Ilton, o atual líder deste quilombo, os motivos principais para a extinção da prática foram as leis ambientais e as questões religiosas (Silva, 2019). Atualmente, alguns moradores do Batuva participam de grupos de fandango em outras localidades de Guaraqueçaba.

Estes espaços rurais localizados no interior (o primeiro) e no litoral (o segundo) situam-se em regiões distintas, uma no Nordeste e outra no Sul do Brasil. Apesar das distâncias geográficas, os quilombos Buri e Batuva apresentam aproximações desveladas pelas suas matrizes estéticas e suas práticas rurais, de plantio, colheita e preservação dos espaços territoriais dos quilombos.

Entendemos que as matrizes estéticas⁴¹ das culturas quilombolas aqui pesquisadas são diretamente implicadas pela colonização e por suas tentativas de branqueamento dos povos. Os quilombos, comunidades remanescentes de povos escravizados, se localizam em lugares/espaços de invisibilidade e silenciamento.

3 Escrituras corporais do fandango e do samba de roda: histórias e memórias quilombolas

Acerca das práticas corporais das comunidades, identificamos, por meio de registros escritos e narrados, duas expressões de danças, o samba de roda, no Quilombo Buri, e o fandango caiçara, no Quilombo Batuva. Apesar de atualmente o fandango não ser uma prática cotidiana neste quilombo, ele está inscrito corporal e culturalmente por registros,

histórias, narrativas, imagens, memórias. Enfim, ele se encontra impresso nas escrituras corporais dos povos desta comunidade quilombola.

Para discorrer sobre o fandango e o samba de roda, elegemos aspectos históricos e algumas configurações das danças relativas à improvisação e à festa. Compreendemos que estas manifestações possuem uma multiplicidade de formas de entendimento e expressão. Há um espectro de possibilidades ao se observar as expressões corporais e culturais de ambas manifestações. Em decorrência, não é possível dimensioná-la como uma totalidade. Elas se configuram pela multiplicidade.

Assim, realizaremos aproximações sobre estas expressões. Destacamos, outrossim, que o conhecimento acerca destas expressões nas comunidades quilombolas – do samba de roda, na Bahia, e do fandango, no Paraná – nos foi passado por meio da metodologia da história oral, principalmente.

O fandango não é encontrado em uma única configuração. Possui variação de estruturas musicais e coreográficas. Ele dispõe de múltiplos arranjos e apresenta complexidades estético-artísticas, “visualizamos este fandango caiçara em múltiplos formatos [...]” (IPHAN, 2011, p. 10).

A dança do fandango é classificada em valsada e batida. Tem como características o uso dos tamancos, pelos homens, e saias rodadas, pelas mulheres. Valsada é considerada dança simples, bailada. Batida exige conhecimento prévio das coreografias e variações; é configurada em roda, com o tamanqueado dos homens e o passeio/sarandeio das mulheres.

O samba de roda é uma manifestação musical, coreográfica, poética e festiva presente em todo o estado da Bahia. Em sua definição mínima constitui-se da reunião, que pode ser fixada no calendário ou não, de grupo de pessoas para *performance* de um repertório musical e coreográfico (IPHAN, 2006).

A partir da noção de diáspora e de formas culturais do Atlântico negro, Amoroso (2017, p. 132) entende o samba de roda enquanto uma referência estética da modernidade e que possui, em sua formação, heranças africanas e portuguesas que se expressam através da estética,

o samba de roda pode ser entendido como uma derivação dos batuques, lundus e fados dentro do contexto das trocas culturais entre Portugal, África e Brasil. Tal entendimento parte da noção de herança e permanência de elementos dessas três formas culturais no samba de roda. Os elementos estéticos parecem revelar parte da genealogia do próprio samba de roda (Amoroso, 2017, p. 132).

Do mesmo modo, para Pereira (1996), os termos batuques e fandangos eram utilizados quase como sinônimos no Paraná. Os documentos da época (1877) pouco distinguem entre um e outro.

“A tendência mais imediata seria considerar o fandango uma manifestação cultural da população branca (...), manifestação cultural de origem ibérica” (Pereira, 1996, p. 163). Porém, esta afirmação é um duplo engano, pois “nem o fandango é tão ibérico, nem o batuque, ao menos no Paraná, era uma manifestação exclusiva dos negros” (Pereira, 1996, p. 162).

Intencionamos buscar nestas expressões do corpo e da cultura quilombolas aproximações históricas das matrizes estéticas do fandango e do samba de roda, se eles derivam e/ou se constituem como batuques. E se possuem múltiplas ou única confluência. Para Daniela Amoroso (2009):

A matriz estética do samba de roda e o seu processo de nascimento inserem-se no movimento de mão dupla, porém não igualitário, entre africanos e portugueses no Brasil. A similaridade das descrições de lundus, fados e dos batuques não deixa muitas alternativas a não ser a de se entender essa “encruzilhada” de trocas culturais do ponto de vista da diáspora (Amoroso, 2009, p. 48).

Para a autora, existem similaridades entre os batuques, fados e lundu dançados no Brasil, que são concentrados na ideia da roda. As definições dos termos revelam grande parentesco (Amoroso, 2009). A (con) fusão entre os termos comprova que “escravos, libertos, pardos, mulatos e brancos despossuídos formavam um grupo social bastante homogêneo culturalmente” (Pereira, 1996, p. 164).

Registros históricos dos batuques, originários da África, afirmam que a dança consistia “num bambolear sereno do corpo, marcado por um pequeno movimento dos pés, da cabeça e dos braços. Estes movimentos aceleram-se conforme a música se torna mais viva e arrebatada, e em breve admira-se um prodigioso saracotear dos quadris (...)” (Casculo, 2001, p. 135).

Em registros do século XIX, no Paraná, batuques e/ou fandangos eram considerados bailes populares, independentemente daquilo que fosse dançado neles. O inglês Bigg-Wither apresentou uma descrição do fandango/batuque que o aproxima da descrição de batuque apresentada por Casculo (2001):

Em passo batido e lento, mas rítmico, acompanhando as violas, os homens começaram primeiro a dança, adiantando-se e retirando-se para o centro do círculo alternadamente, e as mulheres também, batiam os pés, mas não avançavam. [...] À proporção que a dança continuava a agitação ficava mais forte, a voz se transformava em grito, o menear do corpo, antes gracioso, tendia a contorções violentas (Pereira, 1996, p. 165).

O termo batuque, ao confundir-se e/ou hibridizar-se com o fandango e o samba de roda, configura a lógica de que há uma indissociabilidade

entre a roda, o corpo e a dança. As memórias, histórias e escrituras corporais das comunidades quilombolas desvelam esses elementos em distintas configurações de dança e tecem registros atualizados no tempo presente.

Partindo deste pressuposto, analisamos dois passos que consideramos fundantes das mulheres nas rodas do fandango e do samba de roda, que são o ‘passeado’ do fandango e o ‘miudinho’ do samba.

Ressaltamos que, no fandango, o termo passeio passou a ser chamado de sarandeio na década de 90. Para Ferreira (2016), “o ato de fazer dança folcloricamente passou por processos de recolonização em determinado momento histórico” (p. 106).

A ocorrência da diferenciação no modo de fazer o fandango se deu pela influência de um bailarino do Teatro Guaíra no Grupo Folclórico do Mestre Romão [...]. Suas criações se deram no sentido de organizar marcação de palco, de sistematizar o ‘passeado’ das mulheres – que até então arrastavam os pés como na dança de São Gonçalo –, de fazê-las erguer a cabeça e sorrir durante a execução das coreografias, colocar a mão na cintura e balançar a saia – movimento que passou a ser chamado de sarandeio (Ferreira, 2016, p. 106).

E, apesar de o fandango acontecer em situações interativas construídas coletivamente, ele pode ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada localidade. No fandango, o passeio se configura pelo movimento das “mulheres que dançam arrastando os pés, atentas à coreografia” (Roderjan, 1981, p. 29-30). O miudinho do samba, por sua vez, “é um deslizar dos pés para frente e para trás, sem que os calcanhares percam contato com o chão” (IPHAN, 2006, p. 53).

Ao adentrar em uma roda de fandango ou participar de um samba de roda, é possível identificar, nas ações corporificadas, aproximações estéticas entre as manifestações. Os movimentos das mulheres na roda,

em especial, seus pés arrastados (no fandango) e/ou deslizados (no samba), sem perder o contato com o chão, remetem aos batuques e outras danças da diáspora que desvelam memórias e a historicidade.

Assim, entendemos que é possível identificar nos gestos das diferentes configurações de danças quilombolas os fluxos diáspóricos, os elementos estéticos e os trânsitos decorrentes das suas matrizes e (re)atualizações no tempo presente.

O samba de roda e o fandango estão inseridos em universos criativos de produção e construção de saberes, em que as experiências são norteadoras dos caminhos de se reconhecer e ressignificar os fazeres. A dinâmica das configurações manifesta a pluralidade da cultura, que é atravessada por diversas relações e interesses. Por isto, possibilitam constante reestruturação, inovação de combinações, improvisações e inventividade.

Fandango reúne a ideia de trabalho e festa, realizado sempre sob a forma de mutirão e de divertimento coletivo. Não é possível dançar nem tocar fandango sozinho (Diegues, 2004). Em tempos remotos, o fandango acontecia como paga de trabalho, na forma de mutirão e/ou pixirão. Atualmente, ele foi ressignificado e assumiu outras configurações, delineadas pelo local onde acontece.

“Em cada localidade, entretanto, existem características específicas, criando assim uma realidade artística rica e variada” (Pimentel; Gramani; Corrêa, 2006, p. 38). Conforme estes autores, por estas especificidades, “a ideia de confraternização e de alegria está intimamente associada ao fandango” (p. 21).

Amoroso nos apresenta a sensação de totalidade em ser um sambador / sambadeira: “O samba ultrapassa a noção de dança – ele é o

cotidiano, a vida e a tradução em alegria das experiências vividas” (Amoroso, 2009, p. 92). A autora ressalta que compreender uma expressão cultural implica que ela seja entendida no cotidiano da vida. Significa dizer que é preciso estar sensível à memória coletiva e ao imaginário coletivo que ambienta tal expressão.

Entendemos que formas aparentadas do samba com o fandango, e seu universo de sentidos, extrapola a lógica restrita da dança e da música. Engloba modos de se expressar e sentir.

Conforme sugere Silva (2017, p. 303), é necessário refletirmos sobre “interações corporais, culturais, ambientais próprias e ou apropriadas pela população [...] para compreendermos as complexas relações a serem efetivamente estabelecidas entre o global e o local”. Em especial, continua a autora, fundamental tecermos considerações “quanto às questões do corpo, cultura e emoções” (Silva, 2017, p. 302).

As danças do samba de roda e do fandango são pautadas em dinâmicas da brincadeira, da festa, da coletividade, da multidimensionalidade e da improvisação. No caso do samba de roda, o improviso acontece dentro da roda, onde cada sambadeira revela sua individualidade ao sambar e dialoga com tocadores e outras sambadeiras. Assim, as dinâmicas individuais não se repetem.

No fandango há um diálogo entre os músicos e batedores. Em alguns momentos, ao olhar estranho, distante e alheio, não é possível compreender os acontecimentos. As dinâmicas podem ser improvisadas, sem marcações prévias. Consiste numa troca sutil, como um movimento corporal, um olhar e uma expressão, e estes determinam se o comando é da música ou se é da dança.

O universo do fandango está rodeado de brincadeira e improvisação, na tentativa de desestabilizar o outro, em um constante desafio, diálogo e provocação (Ferreira, 2016). Assim, entendemos que o corpo, ao sambar na roda ou ao dançar fandango, expressa o que vive das suas tradições e atualizações, no sentido de traduzir memória, história e sentimentos múltiplos.

Consideramos que as ações corporificadas de quilombolas acontecem no interior das comunidades e constituem o modo de ser dos membros de cada localidade. E o modo de ser dos sujeitos desvela sua historicidade. “O corpo é lugar da memória e criatividade” (Amoroso, 2009, p. 91). Por isso ele está atrelado às tradições e aos conhecimentos do passado, bem como conectado ao presente, de um modo dinâmico. O que permite transformações e ressignificações constantes.

4 Das danças e dos quilombos no tempo presente: indagações necessárias

O estudo de comunidades quilombolas no Brasil ainda é escasso no que se refere às culturas locais, às expressões corporais, às histórias, memórias e transformações. Há, portanto, uma necessidade de dar visibilidade a esta discussão para podermos compreender um pouco mais da nossa constituição cultural e das trajetórias históricas.

Entre as questões que devem ser consideradas nesta aproximação dessas histórias invisibilizadas, e mesmo negadas, está a consideração do direito de existir como comunidade que guarda uma memória corporal e cultural singular e, como tal, deve ser reconhecida, registrada, significada e ressignificada.

A visibilidade das práticas corporais das comunidades pode possibilitar uma ruptura de lógicas preconceituosas e de estigmatizações de suas expressões identitárias. Entender como as expressões corporais e identidades culturais dos povos remanescentes de quilombos são significadas e ressignificadas em diferentes contextos é um desafio.

No entanto, sabemos que estas construções são, inúmeras vezes, forjadas como forma possível de viver, se relacionar e resistir. Há, portanto, sentidos diversos para a análise proposta, o da resistência e sobrevivência, e o da reorganização da vida frente às necessidades impostas ou escolhidas de transformar identidades culturais e marcas corporais dos povos escravizados por alterações nos fazeres, saberes, e modos de expressar-se.

Este entrecruzar de fazeres, saberes e danças identitárias, no tempo presente das comunidades quilombolas Buri, na Bahia, e Batuva, no Paraná, promove questionamentos. Seria possível pensarmos em práticas decoloniais em comunidades quilombolas em que há um avanço de uma lógica religiosa que desconsidera, em certa medida, expressões centenárias da cultura local?

Como poderíamos analisar as transformações ditadas no presente histórico, os transplantes e as traduções culturais dele decorrentes, pelas e nas comunidades investigadas? Como os povos quilombolas absorvem e se manifestam diante das modificações impostas por lógicas sociais (religiosa, ecológica, ambiental) ou derivadas de ideologias coloniais e colonizadoras?

Entendemos que o corpo é construção cultural e educacional que revela formas diferentes de mover, aprender e, simultaneamente, de ser.

As práticas corporais do fandango e samba de roda são construídas coletivamente por ações corporificadas, e, por isso, possibilitam processos dinâmicos de produção de saberes.

As traduções culturais na dança do fandango e samba de roda estão em processo permanente de construção, que as reinscreve e ressignifica. No tempo presente, identificamos o fortalecimento do samba de roda do quilombo Buri decorrente da sua afirmação, por meio da criação do grupo Raízes do Quilombo, em 2012, com o principal objetivo de resistência da cultura.

Para Angélica, líder do Quilombo Buri, “o samba significa resistência, ressignificação de um corpo que resiste” (Souza, 2019). De acordo com as narrativas da liderança deste quilombo, a sistematização do grupo de samba foi uma decisão coletiva e se deu por uma necessidade de dar continuidade à cultura local. Principalmente porque os mais velhos já não participavam ativamente das festividades.

No quilombo Batuva, reconhecemos a ausência da prática do fandango por questões ambientais e religiosas. O “fandango nasce de um trabalho. Mas, duas coisas que fez com que o fandango parasse: uma, principalmente aqui no quilombo Batuva, foi a questão da religião, mas antes da religião foi a legislação, a lei ambiental” (Silva, 2019).

O território quilombola do Batuva está localizado em uma Área de Proteção Ambiental (APA), por este motivo, leis ambientais obliteraram processos de mutirão e roçada, como eram realizadas antigamente. Muniz (2015) afirma que legislações ambientais proibiram a prática do plantio e do roçado e, assim, desarticularam não apenas os mutirões, mas uma série de sociabilidades caiçaras, derivadas ou não do roçado. Comunidades como o Batuva resistiram e, há pouco tempo, ainda

realizavam mutirões de colheita de arroz. No entanto, não mais com a prática concomitante do fandango.

No tempo presente, em nome da preservação ambiental, não acontecem mais os mutirões e o fandango. Os modos de vida caiçara foram selados por interesses preservacionistas, os quais não consideraram as populações humanas. Com isso, os povos, quilombolas ou não, que tinham como base a agricultura de subsistência e o extrativismo vegetal, ficaram desamparados e sem condições objetivas de organizar a vida. A cultura local foi negada na tentativa de frear o avanço urbano-industrial.

Para Diegues (2001), essas reservas de ‘natureza selvagem’ partem da prerrogativa de que o homem é o destruidor da natureza. Com isso, são criadas verdadeiras ‘ilhas’ de preservação ambiental. E as populações tradicionais, que antes do colonizador e da sociedade da industrialização/urbanização já ocupavam essas áreas, não são mais consideradas no processo de preservação. Com esta compreensão, a sua presença fica restrita ou é obliterada em seu próprio território, como também é proibido o uso dos recursos naturais.

Muniz (2015) comenta que a legislação imposta não prevê alguma relação entre a cultura caiçara e a natureza. Proibir o uso da terra e dificultar o uso do mar impede que o caiçara se relacione com seu próprio ambiente e obriga o povo a criar novas relações e a adaptar a cultura em áreas urbanas. E “com as restrições ambientais impostas na região toda uma cultura e um fazer histórico se altera” (Marques; Prosser, 2016, p. 8).

Uma das alterações que interfere diretamente no fandango é em relação à religião. É aparente a conversão de muitas pessoas do

quilombo Batuva para representações religiosas. Identificamos a inserção do líder e demais pessoas consideradas neste território em igrejas evangélicas, as quais apresentam a proibição da prática do fandango.

Estas igrejas proibiram manifestações de festas e dança. Entre estas, destaca-se a proibição da prática dos bailes de fandango. O líder do quilombo declara que “a religião é uma questão que tem que existir um respeito, porque na religião dos evangélicos não pode ir numa casa de fandango pra dançar” (Silva, 2019).

O fandango não está diretamente associado à religião. No entanto, em outros tempos, a maior parte dos fandangueiros eram católicos e, por isso, guardavam a quaresma. Em outros momentos, tocadores de fandango participavam de manifestações de caráter religioso, como a festa do divino espírito santo, terços cantados, folia de reis, entre outras.

Para Pimentel, Gramani e Correa (2006), “o fortalecimento na região das religiões, principalmente protestantes, que não admitiam o fandango como uma forma de diversão, colaborou para criar um novo quadro” (p. 34).

Este novo quadro atualiza a cultura no tempo presente e refere-se ao desaparecimento do fandango em algumas comunidades. Ou mesmo pela nova configuração de realizar fandangos de forma aparentada, com base na sistematização e organização dos grupos, promoção de bailes e algumas ações educativas.

Esses novos modos de fazer fandango é criticado pelo líder do Batuva. Relata ele que no tempo presente as práticas são descontextualizadas. Isto porque para Ilton a concepção original do fandango nascia do trabalho, do mutirão e estava atrelada ao

divertimento trabalhado. Por este motivo ele afirma não mais se identificar com a prática do fandango.

Em relação a estas questões religiosas, podemos aqui nos referir ao que observamos acontecer no quilombo Buri, em Pedrão, Bahia. Neste quilombo, o samba de roda possui sua historicidade atrelada às práticas religiosas. Angélica relata que, antes de ser samba de roda, era considerado samba corrido⁴².

“Tinham as rezas nas casas das pessoas, logo depois formava uma roda de samba, com os mais velhos. O pessoal chamava de samba corrido. Vai ter uma reza e depois vai ter um samba corrido” (Souza, 2019). Estas rezas aconteciam com uma frequência semanal. No quilombo Buri, todos os sábados as rezas antecediam o samba corrido.

Observamos que neste quilombo as rezas tinham relação direta com o catolicismo. Um catolicismo um pouco diferenciado, pois era mesclado. Um catolicismo de matriz africana, pois rezavam para São Roque, São Cosme e Santa Bárbara (Souza, 2019). A líder do quilombo Buri, Angélica, comenta que hoje em dia existe apenas uma família evangélica neste quilombo. E esta família participa, ocasionalmente, dos sambas da comunidade.

Ao contrastar diferentes quilombos, no Paraná e na Bahia, reconhecemos aproximações relacionadas pelas matrizes e expressas pelos registros históricos. A primeira delas é que o samba de roda e o fandango resultam de processos e trocas interculturais.

Com relação aos processos de obliteração das práticas corporais e culturais, entendemos que o fandango foi ressignificado fora da comunidade quilombola. Entretanto, no seu território, a prática ficou restrita a registros históricos, às memórias e escrituras corporais de

moradores mais antigos deste lugar. O samba de roda do quilombo Buri, em contrapartida, foi ressignificado e fortalecido como mecanismo de resistência e salvaguarda da cultura.

Acreditamos que as experiências de povos quilombolas são corporificadas, transitam na historicidade, são desveladas pelas memórias e escrituras corporais e ocupam de maneira expressiva diferentes espaços no tempo presente, permitindo transformar-se e ressignificar-se.

O fandango e o samba de roda são lugares de sobrevivência cultural e complementaridade entre arte e política, passado e presente. Nas danças quilombolas, os signos são recodificados e as relações sociais são produzidas com/no corpo e não meramente inscritas sobre ele, pois há um papel importante do discurso corporal na continuidade da construção social e nas negociações culturais. Neste sentido, as danças, fandango e samba de roda, podem ser consideradas constituintes de dialéticas interculturais e produção de conhecimento outro.

No que tange à pesquisa desenvolvida nestes dois locais, Paraná e Bahia, nos deparamos com situações em que o fandango e o samba de roda, aqui apresentados, possuem aproximações relacionadas às suas matrizes e às múltiplas influências decorrentes dos fluxos culturais entre América, África e Europa.

5 Memórias e escrituras corporais dançantes

Nesta pesquisa, nos propusemos a empreender uma discussão dialógica e dançante a respeito das expressões do corpo e da cultura de duas comunidades remanescentes de quilombos, buscando identificar

possíveis transplantes e traduções culturais derivadas de lógicas sociais globais no tempo presente.

Propusemos uma discussão que nos possibilitou construir pistas, por meio de passos e coreografias culturais no fio do tempo, dos e nos quilombos, acerca das diferentes configurações de danças que emergem de práticas corporais em diferentes localidades geográficas e territoriais do Brasil. Uma localizada na região litorânea do Paraná, o quilombo Batuva, e outra no interior da Bahia, o quilombo Buri.

Acreditamos que em diferentes indivíduos repousam olhares e entendimentos singulares acerca dos territórios que ocupam. Olhares baseados em vivências e experiências – constantemente ressignificadas – que desvelam memórias e histórias de sobrevivência, luta e resistência. As memórias possibilitam que as experiências sejam reinventadas a partir dos acontecimentos individuais e coletivos e das tramas tecidas pela história.

A coletividade das comunidades quilombolas Buri e Batuva desvelam memórias traduzidas em escrituras corporais e que resultam em diferentes danças e revelam os sujeitos como protagonistas de sua história.

O fandango e o samba de roda permitem reconhecer que a construção e o entendimento de corpo dos diferentes quilombos decorrem das suas historicidades, territorialidades, crenças e formas de enfrentar os desafios impostos ao longo da existência, seja ela de uma vida singular ou de um povo ou comunidade.

Em contraste com alguma possibilidade de apagamento das expressões corporais e culturais e “apesar de constatarmos uma política de silenciamento da concepção de corpo como sujeito de sua história,

podemos concluir que as concepções sobre o corpo passaram por uma série de movimentos até o presente histórico” (Miranda; Silva, 2018, p. 154), resistiram e se transformaram.

Concluimos que diferenças expressas no corpo e nas culturas podem interagir sem necessariamente estarem integradas num mesmo território. Aproximações relacionadas às matrizes estéticas das danças quilombolas são traduzidas em ações corporificadas, como é o caso do miudinho do samba e do passeio do fandango, que apresentam em seus pés arrastados significados justapostos.

Distantes territorialmente, ambas as danças quilombolas expressam a força da luta e da resistência dos povos negros, que, arrancados de sua terra natal, ressignificaram a dor e o sofrimento em trabalho, festa e dança. Com isso, não somente resistiram, mas salvaguardaram suas tradições e as traduziram culturalmente no movimento da história, até o tempo presente.

6 Referências

AMOROSO, D. M. **Levanta, mulher, e corre a roda**: dança, estética e diversidade no samba de roda de São Félix e Cachoeira. Tese (Doutorado) 237 f. Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2009.

AMOROSO, D. M. O estudo das danças populares brasileiras como campo de pesquisa: trajetos a partir das noções do passo, da prática e da criação. **Anais...** 6º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, Salvador, 2017.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v. 1. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>. Acesso em: ago. 2019.

BIÃO, A.; GREINER, C. (org.). **Etnocenologia**: textos selecionados. São Paulo: Anablume, 2000.

CASCUDO, L. C. **Made in Africa (pesquisas e notas)**. São Paulo: Global, 2001.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

- DIEGUES, A. C. **Enciclopédia caiçara**. São Paulo: HUCITEC: NUPAUB: CEC/USP, 2004.
- FERREIRA, L. M. Sobre o conceito da arqueologia da diáspora africana. **Métis História & Cultura**, v. 8, n. 16, jul. /dez. 2009. p. 267-275.
- FERREIRA, T. J. **Fandango Paranaense da Ilha dos Valadares**: processos de tradução cultural e aprendizagem inventiva na dança. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dança UFBA, Universidade Federal da Bahia, 2016.
- GOMES, F. **Políticas de raça**: experiências e legados da abolição e da pós emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014.
- GOMES, F. S. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GRAEFF, Nina. **Os ritmos da roda**: tradição e transformação no samba de roda. Salvador: EDUFBA, 2015.
- HERMANN, N. Ética. In: **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 18-23; v. 1. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>. Acesso em: ago. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Sistema IBGE 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- INSTITUTO DE TERRAS, CARTOGRAFIA E GEOCIÊNCIAS. **Terra e cidadania**. Curitiba: ITCG, 2008.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Samba de roda do Recôncavo Baiano**. Brasília: IPHAN: 2006.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Fandango Caiçara**: Caburé, 2011.
- MARQUES, R. J.; PROSSER, E. S. **Fandango na APA de Guaraqueçaba**: como leis de proteção ambiental interferem na manutenção da música popular fandangueira. Encontro anual de iniciação científica da UNESPAR, 2016.
- MIRANDA, E. O.; SILVA, M. C. P. Protagonismo corporal para a cidadania: provocações da pedagogia da libertação. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., v. 20, n. 1, jan./jun. 2018. p. 149-154.
- MUNIZ, J. C. **Fandango na APA de Guaraqueçaba**, 2015. Entrevista concedida a Marques.
- PEREIRA, M. R. **Semeando iras rumo ao progresso**. Curitiba: Ed. UFPR, 1996.
- PIMENTEL, A.; GRAMANI, D.; CORREA, J. **Museu vivo do Fandango**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2006.
- RODERJAN, R. **Folclore brasileiro**: Paraná. Rio de Janeiro: Funarte, 1981.
- SILVA, I. G. Há rosa sem espinho? Há espinho sem rosa? In: FERRARI, A. J. (org.). **Educação do campo**: minha triste alegre história de vida. Matinhos: UFPR Litoral, 2013, p. 128-129.
- SILVA, I. G. Guaraqueçaba, 2019. Entrevista concedida a Thais de Jesus Ferreira.

SILVA, I. G. Guaraqueçaba, 2020. Entrevista concedida a Thais de Jesus Ferreira.

SILVA, I. G. Minha triste alegre história de vida. *In*: FERRARI, J. F. UFPR litoral, 2013.

SILVA, M. C. P. Corpos e culturas locais: possibilidades de uma educação emancipatória pela pesquisa, ensino e extensão. *In*: SILVA, G. C.; LOPES, M. S.; MONTEIRO, R. M. P. **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade**: caminhos e perspectivas. v. 2. Fortaleza, CE: Imprece, 2017. p. 295-310.

SILVA, M. C. P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas de concepções de corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, A. M. F. **Alagoinhas**, set. 2019. Entrevista concedida a Thais de Jesus Ferreira.

SOUZA, A. M. F. de. **Educar para identificar-se**: o papel da educação quilombola no processo de reconhecimento da população da comunidade do Buri, Pedrão-BA. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia. UNEB, Alagoinhas/BA, 2015.

VERÓN, E. **A produção do sentido**. São Paulo: Cultrix, 1980.

[39](#) A ética da pesquisa seguiu as discussões que norteiam a área da educação (ANPED, 2019) e baseou-se na dignidade, liberdade e diversidade de indivíduos e grupos humanos e nos “princípios de integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados” (Hermann, 2019, p.22). Reconhecemos a complexidade ética, as relações interculturais e decoloniais estabelecidas em lógicas e cosmovisões díspares entre pesquisadores e comunidades quilombolas que, a todo o instante, se reorganizam e ressignificam o conceito de ética, redimensionando-o. As narrativas e os documentos utilizados foram devidamente autorizados e as identidades, preservadas.

[40](#) Objetivou contribuir no processo de autoidentificação das comunidades tradicionais, relatório elaborado pelo GT Clóvis Moura, 2005-2008 (ITCG, 2008).

[41](#) Para Bião (2000), as matrizes estéticas são formas culturais aparentadas e identificadas por suas características estéticas. “Aquilo que dá cimento, que dá ligação comunitária, é o estético, o que se sente e o que se considera como belo” (Bião, 2000, p. 374).

[42](#) O samba corrido é considerado um subgênero do samba de roda, ele apresenta versos curtos cantados por uma só pessoa e respondidos em coro, sendo que canto e dança podem ocorrer ao mesmo tempo (Graeff, 2015).

O MST e a cultura corporal

Caroline Arnaldo Ortiz, Angela Celeste Barreto de Azevedo,
Eduardo Reis Pieretti

1 Introdução

Atualmente, é possível observar a existência de um debate acadêmico, crivado por diferentes perspectivas, acerca da relação entre a Educação e os movimentos sociais. No presente estudo⁴³, discutimos essa relação através de uma perspectiva que considera a necessidade de construção de um projeto educacional alinhado à busca por condições de vida emancipatórias e uma formação vinculada a projetos de educação popular. A partir dessa perspectiva, identificamos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cujas lutas das quais participa vão além da conquista da propriedade da terra (Reforma Agrária), um papel importante também na luta pelo acesso à educação, à cultura, à saúde pública, à soberania alimentar, entre outras.

O MST, ao longo de sua construção histórica, vem apresentando preocupações e propostas referentes à construção da Educação do Campo pela perspectiva de educação popular. Com esse intuito, a partir de 1990, o movimento tem elaborado textos e documentos sobre essa temática, que estão disponibilizados em sua biblioteca virtual. No presente capítulo⁴⁴, apresentamos uma análise de parte desse material,

com o intuito de tecer algumas mediações teóricas entre a Educação do Campo e o MST a partir do diálogo com questões que envolvem a Cultura Corporal⁴⁵. Partimos da premissa da Educação Física enquanto uma prática social, que pode ser problematizada pela perspectiva da Cultura Corporal. A partir desta demarcação teórica, discorreremos sobre as questões relacionadas à Educação Física como um elemento da formação humana, e como a Cultura Corporal está vinculada diretamente às relações sociais e, indiretamente, à transformação da natureza.

Nesses termos, para a construção de uma reflexão mais abrangente sobre as relações entre Movimentos Sociais, Educação Física e Cultura Corporal, problematizamos a relação entre trabalho e capitalismo, ao compreender que tais questões são inerentes e indissociáveis da discussão sobre educação. Assim, faz-se necessário compreender as contradições em torno do trabalho humano e aquelas relacionadas à sociedade brasileira, parte constituinte do sistema capitalista global, sistema fundado na exploração e superexploração da força de trabalho⁴⁶. Desse modo, buscamos apresentar elementos para problematizar inter-relações entre a questão agrária, o MST e a educação, para auxiliar na compreensão da especificidade em tela – O MST e a Cultura Corporal.

2 Apontamentos teóricos sobre o Trabalho e o Capitalismo

É por meio do trabalho que a humanidade produz direta e indiretamente a existência humana (enquanto ser social) e todos os conjuntos de relações sociais. Desta forma, partimos da premissa de que a existência humana está atrelada à transformação da natureza e essa

transformação é realizada através do trabalho. Segundo Marx (1988, p. 142), o trabalho pode ser compreendido como o “movimento, sobre a natureza externa a ele [quem trabalha] ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”⁴⁷. E esse processo de modificação da natureza foi sendo complexificado devido ao intercâmbio do ser humano com a natureza em diferentes períodos históricos⁴⁸. Logo, o ser humano, enquanto ser social, constitui-se como tal através do trabalho (Netto; Braz, 2006).

A existência da humanidade é constituída pela relação das objetivações humanas alienadas nas atividades relacionadas à natureza e à sociedade e que dispõe de algum vínculo, com maior ou menor grau de mediações, com o trabalho, já que esse é o elemento fundante do ser humano/ser social. No desenvolvimento dessas relações de alienação, criam-se carências e necessidades; demandas ligadas desde a reprodução mais elementar da existência e àquelas que vão se (re)produzindo nas relações sociais⁴⁹. A vinculação especificamente capitalista de alienação do trabalho e dos produtos do trabalho é predominantemente mediada não só pelo trabalho, mas também pelo capital.

Nesse sentido, para pensarmos o sociometabolismo do capital (Mészáros, 2002) frente a estruturação do capital e a desestruturação do ser social, recorreremos também a Konder (1981, p. 29), que compreende o trabalho a partir de Marx como uma “atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo”. Assim, o trabalho, enquanto um fundamento da sociedade capitalista, exerce influência decisiva sobre o

campo da disputa de projetos de sociedade, no qual estão presentes ou não ‘um novo sentido ao trabalho’.

A reprodução social da humanidade é construída e modificada por meio do trabalho, se a atrelamos com a compreensão de sistema metabólico do capital. Todavia, a produção da humanidade, considerando-a em suas múltiplas determinações⁵⁰, também é um ato formativo e educativo. E, considerando este aspecto da realidade, problematizamos a relação entre a origem da humanidade e a origem da educação, tendo em vista de o “trabalho educativo ser o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1991, p. 14). O fato da educação ser “um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo do trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 1991, p. 19). Assim, ao apresentarmos a educação enquanto uma exigência do processo de trabalho e, ao mesmo tempo, podendo ser também um processo de trabalho, estamos enxergando a educação como um instrumento que contribui na reprodução das relações sociais, todavia ela pode vir a ser um instrumento de novas relações sociais.

3 A prática social da Educação Física pela Cultura Corporal

A partir da compreensão de Cultura Corporal enquanto um fenômeno particular e constituinte da prática social humana e da totalidade concreta (Kosik, 1976) determinada historicamente, a cultura corporal possui, como umas das suas possíveis formas de materialização, os elementos característicos da Educação Física, que

expressam e se manifestam nos conteúdos e temas atribuídos/apropriados pela área. Mas não se reduz a eles, já que, na perspectiva da Cultura Corporal, seus fundamentos residem na historicidade da atividade humana de transformação da natureza e das relações sociais. Podemos considerar, junto a Marinho (2011), que a existência da Educação Física se justifica em função do ser humano em sua condição de ser social e individual. Logo, para Mello (2014), a construção do ser social é composta por elementos sociais, biológicos, culturais, históricos, políticos, entre outros. Esses elementos compõem a formação humana enquanto dotada de complexidade. Assim, a Educação Física que existe na sociedade capitalista é resultado das relações sociais complexas e contraditórias de seus sujeitos. No atual sistema socioeconômico, as práticas sociais estão diretamente vinculadas à totalidade concreta. Vitor Marinho, ao falar sobre a Educação Física, compreende que “sua ação explícita é sobre o corpo, sem dúvida. Mas os benefícios extrapolam o corporal” (2011, p. 99-100). E, em outro momento, mas em sentido complementar, destaca:

faz parte de uma prática coletiva que transcende e a determina. É prática, portanto, quando articula como outras instâncias estruturais e superestruturais. Assim, não é responsável pela luta das grandes transformações sociais nem evita que elas aconteçam. Cumpre, porém, papel significativo. Num primeiro instante exerce um trabalho de negatividade, enquanto prática. Assim como todas as demais práticas sociais podem constituir-se em trabalho contra-hegemônico em relação ao ideário burguês (Marinho, 2010, p. 53).

Esta compreensão sobre o papel da Educação Física nos auxilia a entender sua relação com a Cultura Corporal. Na busca por essa identidade, vale destacar como a Educação Física pode contribuir no desenvolvimento das potencialidades humanas ao considerarmos a interação do homem com o grupo ao qual pertence.

a Educação Física é uma prática social que tem um papel tão importante, fundamental ou superficial, quanto qualquer outra, dependendo das circunstâncias históricas, no contexto hegemônico e contra-hegemônico exemplificado. Não são poucos os exemplos em que a Educação Física foi utilizada tanto como meio de manutenção, propaganda de um sistema político, como de resistência velada ou explícita a ele (Marinho, 2011, p. 116).

A partir dos anos de 1980 eclodiu um movimento crítico sobre a concepção e as práticas de ensino em Educação Física, com diversas produções sendo publicadas principalmente nos anos 1990. Dentre as principais contribuições deste período destacamos o livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, conhecido como Coletivo de Autores (2012), tendo sua primeira edição publicada no ano de 1992. Este livro é conhecido pela sua perspectiva crítica e pelos elementos elucidativos acerca das questões sobre a Educação Física e por conter a formulação original de Cultura Corporal. Destacamos alguns dos temas que constituem a concepção de Cultura Corporal trazida no livro: jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança. De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 62), “os temas da Cultura Corporal, [...] expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/ objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. Desse modo, o agir humano e a Cultura Corporal não podem ser reduzidos ou simplificados a uma linguagem, mas devemos compreendê-la a partir de sua totalidade, por estar fundamentada em uma concepção dialética. Logo, para além destes temas expostos, a concepção de Cultura Corporal

assume princípios científicos e filosóficos materialistas onde a atividade humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura, as suas manifestações são concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido de momento histórico. [...] A Cultura Corporal parte da categoria trabalho enquanto atividade humana produtiva de suas condições objetivas e subjetivas de existência, onde a cultura é produto da atividade do ser humano e das relações que estabelece com os demais. As manifestações da Cultura Corporal são, portanto, sistematizações elaboradas a partir desta atividade humana não material, pois seu produto é inseparável do

ato de sua produção, em resposta a determinadas condições historicamente estabelecidas cujos processos de transformações se materializam em uma sociedade dividida em classes, dotando estas manifestações de sentido objetivo em direção a determinadas necessidades de consolidação de um dado projeto histórico (Frizzo, 2013, p. 203).

Como foi destacado no trecho acima, a Cultura Corporal é parte da atividade humana no processo de produção da história da humanidade, sendo produto das relações sociais estabelecidas em um determinado momento histórico. Desse modo, a compreensão de Cultura Corporal apresentada no texto escrito pelo Coletivo de Autores, no sentido estrito, objetiva-se a sua materialização no espaço escolar, mas a compreensão do termo transcende a aplicabilidade no âmbito escolar, culminando em diferentes respostas decorrentes das necessidades humanas. Taffarel (2016, p. 14) acrescenta que

A Cultura Corporal, em diferentes modos de produção da vida, foi se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho. A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde.

Assim, a Cultura Corporal está atrelada aos elementos das relações sociais e à transformação da natureza, tomando como principal materialização o Trabalho humano. Desse modo, a Cultura Corporal é construída e modificada a partir das necessidades humanas. Tendo em vista essa perspectiva de Cultura Corporal é que nos dedicamos a compreender como essa temática está presente na proposta pedagógica de formação educacional do MST.

4 Questão agrária, MST e o papel da educação

Ao buscarmos compreender a relação entre questão agrária, MST e o papel da educação, e, nesse ínterim, como movimentos sociais e educação articulam-se, partiremos da discussão sobre o que são os movimentos sociais a partir de Renon (1996, p. 500), que destaca-os como “intimamente ligados à mudança social e vários aspectos das sociedades contemporâneas”, também cabendo destacar que, para o autor, “na sociedade industrial, os movimentos sociais e a revolução brotam da contradição estrutural central entre capital e trabalho”. Junto a isso, Ribeiro (2010, p. 28) compreende que os movimentos sociais são compostos por sujeitos políticos coletivos, que por sua vez “podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação, quanto à reação, ou a retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção”.

O MST compõe o movimento social camponês, que “é constituído por uma diversidade de formas assumidas pelos movimentos sociais populares, que se organizam para enfrentar os desafios próprios das relações sociais peculiares ao trabalho no e do campo, no Brasil” (Ribeiro, 2012, p. 460). No mesmo sentido, é possível compreendê-lo como “movimento social campesino organizado, [que] surge como a continuidade de um processo histórico de organização da classe expropriada no vigente modo de produção” (Albuquerque *et al.*, 2007, p. 124).

Para Ribeiro (2012), é necessário superar o agronegócio, enquanto expressão contemporânea na questão agrária brasileira, e as barreiras por ele causadas para a não realização da reforma agrária, para que possamos avançar e alcançar os objetivos da Educação do Campo. Ao buscar democratizar o acesso à terra, à educação, à moradia e à saúde pública é que o MST se destaca nacional e internacionalmente na luta

para além da posse da terra. Destacamos que todas essas demandas sociais possuem como um de seus motivos o processo de capitalização e industrialização do campo.

Outro ponto a ser destacado é a compreensão do processo educativo enquanto uma atividade humana que pode possibilitar a compreensão da realidade. Assim, “a escola deve formar profissionalmente para o trabalho, mas também desenvolver a consciência de classe para que o profissional saiba como se dá a exploração da força de trabalho pelo capital” (Baldi; Orso, 2013, p. 283). Portanto, o processo educativo do MST não está desvinculado de uma formação política nem tão pouco do conhecimento científico. Em contrapartida, a educação contemporânea hegemônica está baseada na competição, no consumo e na violência. Nesse contexto, segundo Frigotto (2009, p. 67), é necessário “produzir a subjetividade coletiva da necessidade política da *práxis* revolucionária para a superação da sociedade capitalista”. Assim, ao atrelarmos a luta pela educação com as mais variadas bandeiras de luta dos movimentos sociais populares, notamos que existe uma infinidade de materializações dessa luta. No presente trabalho, como já mencionado, buscamos retratar a relação entre MST e a Cultura Corporal.

5 Análise e discussão

Para o desenvolvimento da discussão e da análise do estudo, trazemos como objeto de análise 26 textos/documentos produzidos pelo próprio MST, denominados de *Boletim da Educação* e/ou *Caderno da Educação*, disponibilizados na Biblioteca Digital da Questão Agrária

Brasileira do MST. Para exemplificar, apresentamos a tabela dos textos/documentos identificados por uma equivalência numérica.

Quadro 1 – Textos/documentos disponibilizados na Biblioteca Digital da Questão Agrária.

Número do Texto/Documento	Título do Texto/Documento	Ano de Publicação
Texto 1 (T1)	“Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”	1990
Texto 2 (T2)	“Educação no Documento Básico do MST”	1991a
Texto 3 (T3)	“O que queremos com as escolas dos assentamentos”	1991b
Texto 4 (T4)	“Como deve ser uma escola de assentamento”	1992a
Texto 5 (T5)	“Como fazer a escola que queremos”	1992b
Texto 6 (T6)	“A importância da prática na aprendizagem das crianças”	1993a
Texto 7 (T7)	“Escola, trabalho e cooperação”	1994
Texto 8 (T8)	“Como fazer a escola que queremos: o planejamento”	1995a
Texto 9 (T9)	“Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta”	1995b
Texto 10 (T10)	“Princípios da Educação no MST”	1996a
Texto 11 (T11)	“Pedagogia da Cooperação”	1997a
Texto 12 (T12)	“Escola Itinerante em acampamentos do MST”	1998a
Texto 13 (T13)	“Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental”	1999
Texto 14 (T14)	“Nossa concepção de educação e de escola”	2001a
Texto 15 (T15)	“Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”	2001b
Texto 16 (T16)	“Como trabalhar a mística do MST com as crianças”	1993b
Texto 17 (T17)	“Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamento”	1993c
Texto 18 (T18)	“O trabalho e a coletividade na educação”	1995c
Texto 19 (T19)	“O desenvolvimento da educação em cuba”	1995d
Texto 20 (T20)	“Educação infantil: construindo uma nova criança”	1997b
Texto 21 (T21)	“Educação no MST: Balanço 20 anos”	2004a
Texto 22 (T22)	“Alfabetização”	1998b
Texto 23 (T23)	“Jogos e brincadeiras infantis”	1996b
Texto 24 (T24)	“Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender”	2003
Texto 25 (T25)	“Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender”	2004b
Texto 26 (T26)	“Dossiê: MST escola – Documentos e Estudos 1990 – 2001”	2005

Fonte: Dissertação do próprio autor.

A seleção desses textos se deu por meio de uma busca no acervo virtual do MST, denominado de *Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira*. Dentro deste acervo procuramos os textos/documentos, produzidos pelo MST, que possuíam como centralidade o debate sobre

educação. Nessa busca, descobrimos a seção intitulada *Caderno de Estudo e Cartilha*, na qual destacamos o *Boletim da Educação* do nº 1 ao 12 e o *Caderno da Educação* do nº 1 ao 13. Esses textos/documentos são considerados pelo MST como os “principais estudos e documentos que referenciam o trabalho do Setor de Educação” por eles produzidos nos últimos 20 anos. Dessa maneira, nossa análise destaca as questões relacionadas à construção e à sistematização desse projeto de educação popular, e se e como a Cultura Corporal está presente neste projeto. Para isso, buscamos construir uma análise dos textos/documentos sem o compromisso de retratá-los individualmente, e em constante diálogo com as contribuições teóricas de Antonio Gramsci sobre Cultura, Princípio Educativo e Escola Unitária, juntamente com o conceito de Intelectual.

Desenvolvemos nossa análise tomando como centralidade a relação entre teoria e prática, buscando a compreensão desse projeto de educação popular. Partimos do texto 5 *Como fazer a escola que queremos*, para pensar a sistematização dessa compreensão da prática pautada como elemento central do currículo e do processo pedagógico. Isto posto, a prática está permeada pelas necessidades e/ou demandas do cotidiano no assentamento ou para além delas. Logo, a relação entre o processo educativo e a prática social necessita uma aplicabilidade ao que está sendo ensinado, e, desse modo, compreende-se que “somente assim ele (o estudante) conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do estado, do País, do mundo.” (MST, 1992b, p. 52).

Gramsci (2013), ao discorrer sobre a relação entre teoria e prática, destaca a necessidade do sentir, do saber e do compreender, onde se observa a indispensabilidade de vincular o processo educativo à

realidade concreta e à ação. Logo, a relação entre educação e realidade não pode acontecer de modo superficial ou simplista, buscando apenas limitar-se ao sentir ou ao saber. Esse processo deve estar vinculado às relações sociais estabelecidas naquele contexto e naquele processo histórico, de modo a compreender as contradições e a pseudoconcreticidade, elaborando um entendimento para intervir na realidade concreta. Esse processo de conhecimento da realidade é uma questão a ser discutida através do conceito de intelectual. O conceito de intelectual perpassa toda a obra de Antonio Gramsci enquanto uma questão vinculada a uma função social, sendo ela atrelada às questões imediatas ou de maior abrangência, como na busca pela apreensão, compreensão e transformação da realidade. Desse modo, partimos da compreensão de que para construirmos um projeto de educação popular necessitamos da formação de novos intelectuais.

Ao vincularem essa compreensão aos sujeitos e à organização política do campo, mais especificamente do MST, podemos observar que o intelectual está presente em cada sujeito que realiza uma função que interfere e contribui para com a organização do movimento. Contudo, a formação desses intelectuais no MST não acontece de modo linear, devido os afazeres relacionados ao trabalho com a terra e a sua relação com os espaços de formação, sejam eles políticos ou educacionais. Portanto, a formação de intelectuais no MST parece apontar vínculos tanto com o intelectual orgânico quanto com o intelectual tradicional, assim cabendo considerar a existência de ambos os tipos de intelectuais vinculados ao sujeito do campo. Dessa forma, ao relacionarmos a questão dos intelectuais à concepção, ao objetivo e à organização do projeto de educação e da escola do MST, é possível destacar a complexidade que permeia esse processo, pois a “elaboração das

camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre em um terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (Gramsci, 2001, p. 20).

Para isso tomar concretude, explicita-se nos textos/documentos a proposição de uma escola – a ‘Escola do Trabalho’ (seguindo a definição do próprio movimento). E, ao analisarmos essa escola a partir de Gramsci (2001), destacamos a impossibilidade de uma escola nesses moldes neste tempo histórico. A possibilidade vislumbrada é tão somente de uma aproximação da escola unitária, de Formação Humanista ou de Cultura Geral pensada por Gramsci, pois a efetivação desse projeto só se daria em outra organização social, superadas as contradições fundamentais da sociedade capitalista. Contudo, destacamos alguns elementos de aproximação entre essas concepções.

A escola unitária possui como um dos seus compromissos “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 2001, p. 36). Junto a isso, no texto 15 *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas* são apresentados os seguintes elementos sobre a formação humana, como: a sensibilidade, a memória e a história, a produção de conhecimentos humanamente significativos, a formação para o trabalho, a formação organizativa, a formação econômica, a formação política e ideológica, a formação para o lúdico, e o cuidado com a terra e com a vida, com o intuito de formar suas crianças e seus adolescentes para continuar a luta na e pela terra.

Esse projeto de escola, que destaca o trabalho enquanto princípio educativo, pode ser observado no texto 7 *Escola, trabalho e cooperação*, no qual apresenta a compreensão que a relação educação e trabalho

contribui em “várias dimensões importantes da formação humana” (MST, 1994, p. 91), dentre elas estando: a consciência, a produção e a criação de conhecimentos, e a geração de necessidades humanas. Em contrapartida, para Gramsci (2001), o trabalho como princípio educativo apresenta-se como algo inerente da escola, ao compreender que o trabalho está vinculado a todas as práticas sociais humanas. Desse modo, o trabalho é ontológico e parte da história humana. A discussão sobre trabalho como princípio educativo também perpassa pela discussão da omnilateralidade, o que nos remete ao texto 10 *Princípios da Educação no MST*, que destaca a seguinte compreensão: “cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer” (MST, 1996a, p. 163).

Outro elemento a ser considerado na construção de um projeto de educação popular é a compreensão de cultura, que é apresentada nos textos/documentos como um componente que contribui na construção, na luta e na mudança social. Contudo, cultura também representa os sujeitos sociais, tendo em vista que a cultura carrega como uma de suas características a própria história e produção da humanidade. Assim como Gramsci (2004), que define cultura como uma maneira de compreender o mundo, de apropriação e consolidação de questões subjetivas e objetivas da realidade concreta e não como vinculado a um saber enciclopédico.

Ao que diz respeito à especificidade da Cultura Corporal, em nenhum dos textos/documentos aparece o termo. Logo, essa questão se apresenta de maneira contraditória. Apesar de termos observado um projeto de educação que se caracteriza em uma perspectiva crítica e

omnilateral, na especificidade da Educação Física, os textos/documentos retratam uma concepção reprodutivista da lógica vinculada a uma visão técnica-biológica existente. Na sequência destacamos alguns trechos relacionados à Cultura Corporal.

No texto 5 *Como fazer a escola que queremos* (MST, 1992b) e no texto 8 “Como fazer a escola que queremos: o planejamento” (MST, 1995a), cultura corporal é caracterizada como: “EXPRESSÃO CORPORAL: teatro, dança, exercícios físicos... Música (fabricar instrumentos musicais caseiros). Jogos” (MST, 1992b, p. 80). Junto a isso, no texto 9 *Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta*, é apresentada a seguinte sistematização no tópico 4.2: “6º) o estímulo à participação e à criação de jogos esportivos, como forma de lazer, de desenvolvimento físico e motor, de cultivo do espírito de iniciativa, de disciplina e de competição sadia. Prioridade aos jogos e esportes que exijam desempenho coletivo” (p. 141). E no tópico 5, algumas sugestões de conteúdos direcionados à Educação Física com os elementos:

O que pretendemos é formar corpos e mentes saudáveis, com preparo físico, resistência e disposição para a luta, o trabalho e o lazer. Neste sentido, a recomendação é o que os momentos de Educação Física sejam dedicados predominantemente para: ginástica (montar uma sequência fixa de exercícios que trabalhem todas as partes do corpo), caminhadas longas e cadenciadas, corridas, saltos em altura e distância, corda, bastão, lançamentos, exercícios de relaxamento corporal e mental. Em relação aos jogos, pode-se aproveitar o espaço da disciplina para ensinar as regras e técnicas dos principais jogos recreativos e esportivos. Quanto à prática dos jogos, o melhor é que fique no espaço de lazer coletivo a ser organizado pelos próprios alunos (MST, 1995b, p. 149)

Já no texto 13 *Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental* são retratados os tempos educativos, e dentro da organização que eles estabeleceram encontramos o ‘Tempo Esporte/Lazer’ que possui o seguinte encaminhamento:

É o tempo para a prática de esportes e jogos coletivos que venham a desenvolver valores como a cooperação e a socialização. Também é o tempo destinado ao lazer, a brincadeiras, a prosas, passeios, piqueniques,... Serve também para o aprendizado de novos jogos e brincadeiras, para o desenvolvimento da coordenação motora, da agilidade, da resistência física,... Ele visa a integração entre todos os educandos da escola, propiciando um momento de ludicidade e alegria. Este tempo pode ser de um período por semana (em torno de noventa minutos), pelo menos. Também podem ser planejados momentos de lazer, livres, nos finais de semana. Podem ser nas dependências da escola ou em outro local conveniente. Neste tempo pode estar incluída a disciplina de Educação Física, desde que também contenha o seu conteúdo específico (MST, 1999, p. 216).

Como podemos notar, em nenhum dos textos/documentos aparece o termo Cultura Corporal, embora no texto 23 *Jogos e brincadeiras infantis* (MST, 1996b) e texto 25 *Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender* (MST, 2004b) encontramos aspectos relacionados à concepção de Cultura Corporal que pressupõe uma prática de atividades físicas numa perspectiva humanista e crítica. Por isso, ao tentarmos relacionar o conceito de Intelectual e de Cultura com a Educação do Campo e a Cultura Corporal, consideramos que tais referências teóricas nos ajudam a compreender a necessidade de formação de sujeitos sociais para exercer a função de Intelectual orgânico vinculado à compreensão do seu lugar na sociedade, enquanto sujeito que pertence a um tempo histórico e que, esse tempo, possui um valor social. Os elementos da Educação do Campo e da Cultura Corporal possibilitam dar concretude às questões destacadas ao compreendermos que somente com sujeitos sociais que se reconhecem enquanto tal é possível construir e avançar nas lutas e projetos que demandam uma nova organização social.

6 Conclusão

Como já mencionado, as questões relacionadas à cultura corporal nos textos/documentos investigados aproximam-se mais da lógica predominante de educação direcionada à reprodução da ordem do capital. Por outro lado, verifica-se que a concepção e o projeto de educação do MST têm como um de seus princípios o Trabalho e a Formação Omnilateral, tal como se observa na proposta de Escola Unitária de Gramsci. Por esse e outros aspectos levantados, podemos destacar que a concepção de Educação proposta pelo MST nos textos/documentos não está alinhada à perspectiva de Cultura Corporal adotada na pesquisa. Contudo, cabe ressaltar o período em que os textos analisados foram produzidos (1990-2005) e seu intervalo até os dias de hoje (2019), no qual é possível destacarmos avanços nas produções acadêmicas acerca dessa temática, ao considerar o papel da Cultura Corporal na formação de sujeitos sociais que compreendam o corpo e o movimento humano de modo autônomo, crítico e emancipatório.

Na interrelação entre as especificidades da função do intelectual e o sujeito social do campo que compõe o MST, notamos que o Intelectual e a Cultura estão relacionados a uma função social e a um valor histórico que, enquanto sujeitos do campo, vinculam-se a um grupo que, predominantemente, e, em última análise, compõe a classe trabalhadora. Ao vincularem esses conceitos a partir de traços característicos do atual sistema, o capitalismo, agregam-se elementos para pensarmos sobre a necessidade e as possibilidades da construção de uma proposta de organização social e educação diferente dessa que temos hoje, para que possamos ter uma sociedade e uma educação com condições objetivas de vida humana.

7 Referências

- ALBUQUERQUE, J. O. *et al.* A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.
- AZEVEDO, A. C. B; ORTIZ, C. A. PIERETTI, E. R. O MST e a Cultura. **Anais... XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 2019, Natal, Rio Grande do Norte.
- BALDI, F.; ORSO, P. J. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – Educação em movimento. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 50 (especial), p. 275-285, mai. 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez: São Paulo, 1992, 2012.
- FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 7, p. 67-82, 2009.
- FRIZZO, G. F. E. Objeto de estudo da educação física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, Ano XXV, n. 40, p. 192-206. Jun./2013.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- GRAMSCI, A. Cultura. *In*: GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. GRAMSCI, 2004. v. 1.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. v. 1.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARINHO, V. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época; v. 3).
- MARINHO, V. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos; 79).
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. V. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Brasil). **Como fazer a escola que queremos**. 1992b. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Brasil). **A importância da prática na aprendizagem das crianças**. 1993a. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Brasil). **Escola, trabalho e cooperação**. 1994. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 22 abr. 2021

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Brasil). **Como fazer a escola que queremos**: o planejamento. 1995a. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 22 abr. 2021

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Brasil). **Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento**: ensaiando uma proposta. 1995b. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 22 abr. 2021

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

ORTIZ, C. A. **O projeto de formação educacional do MST e a questão da Cultura Corporal**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RENON, K. D. Movimento social. *In*: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.) **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, mar., 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

[43](#) O presente estudo constitui parte da dissertação intitulada *O projeto de formação educacional do MST e a questão da Cultura Corporal*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social /NIDES/CT/UFRJ.

[44](#) Trata-se de uma versão ampliada e adaptada da comunicação oral homônima apresentada no XXI Conbrace/VIII Conice em Natal (RN) (2019), que por sua vez decorre de um recorte da dissertação intitulada *O projeto de formação educacional do MST e a questão da Cultura Corporal*, PPGTDS/NIDES/CT/UFRJ.

- [45](#) O termo ‘cultura corporal’ foi extraído das contribuições apresentadas no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* do Coletivo de Autores (2012).
- [46](#) Karl Marx legou à moderna teoria social, dentre todo um conjunto de contribuições, a compreensão de que, grosso modo, o fundamento explicativo da sociedade capitalista é a exploração da força de trabalho humano, através da extração de sobre trabalho, mediante a produção de mais-valia. Outrossim, por meio da sociologia crítica de Florestan Fernandes e também da teoria marxista da dependência, é possível compreender também que na periferia sistêmica, como é o caso do capitalismo dependente brasileiro, manifesta-se um processo desigual e combinado de superexploração da força de trabalho, exploração para além dos níveis de exploração experimentados nos países capitalistas centrais.
- [47](#) Cabe salientar que a categoria Trabalho, em Marx, enquanto expressão heurística, é dotada de uma condição polissêmica. O complexo posicionamento teórico da categoria em *O Capital* deixa patente tal circunstância.
- [48](#) O filósofo húngaro István Mészáros, a partir de referencial marxiano, desenvolve essa compreensão quando trata das mediações de primeira ordem e mediações de segunda ordem (Mészáros, 2002).
- [49](#) Já no início d’*O Capital*, a respeito da natureza da forma-mercadoria, Marx escreve: “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa” (Marx, 1985, p. 45).
- [50](#) Na famosa passagem sobre o Método da Crítica da Economia Política, Marx afirma que “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (Marx, 2011, p. 54).

O *yoga* no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) em Vitória: ambivalências acerca dos significados atribuídos a uma prática corporal oriental

Lígia Ribeiro e Silva Gomes, Felipe Quintão de Almeida, Eduardo Lautaro Galak

1 Introdução

Este artigo é o recorte de uma tese de doutorado que objetivou “analisar as significações atribuídas ao *yoga* ofertado pelo Serviço de Orientação ao Exercício (SOE), na cidade de Vitória (ES)”. O SOE⁵¹ surgiu em 1990, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS). Nele, profissionais de Educação Física trabalham, atualmente, com a atenção primária à saúde. Assim, esse serviço pretende atuar na promoção da saúde, na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) – tendo em vista ações para gerar o aumento do nível da atividade física –, a produção de modos de vida saudáveis etc.

Nesse contexto, a Educação Física adentra ao campo da saúde coletiva e articula-se com as Práticas Integrativas Complementares (PIC), que se vinculam às políticas do Sistema Único de Saúde (SUS), tomando como uma das práticas corporais o *yoga*. A importância da interação entre as PIC e a Educação Física tem sido enfatizada por Madel Luz (2007). Ao admiti-la, não se pode descartar um descompasso entre o campo da Educação Física e o do *yoga*, discrepância essa que carece de interpretação e análise.

Toma-se como objetivo interpretar, na atualização do *yoga* do SOE, os processos de *ressignificação*, descartes e religiosidade que constituem essa prática, utilizada como espécie de autoterapia que age no combate a doenças como depressão, ansiedade, síndrome do pânico e insônia, bem como a favor da divinização do corpo, dos conselhos para o bem viver, para o bem-estar, para o autocuidado e para o autoamor. Com o objetivo de refletir sobre as ambiguidades e as tensões do sistema simbólico *yoga*, tomou-se o SOE e as políticas públicas como cenário desta pesquisa.

O estudo envolveu uma imersão a campo, entre março de 2016 e setembro de 2017, em que foram investigadas duas turmas de *hatha-yoga*, cujas atividades aconteciam pela manhã e à noite. No turno matutino, o grupo era composto por mulheres que possuíam entre quarenta e setenta e oito anos. À noite, a turma era constituída por jovens universitários e estudantes do ensino médio. Uma vez que se utilizou a observação participante, tornou-se possível o relacionamento mais próximo com os usuários do serviço e professores⁵² do local. A intenção era experimentar o *yoga*, ouvir as falas e conferir posicionamentos, compreender os conflitos e identificar regularidades e tensões, sendo tudo registrado em um diário, como indicam Angrosino

(2009) e Minayo (1994). Vale ressaltar, ainda, que as entrevistas semiestruturadas foram feitas com doze usuários, bem como com os professores.

Aplicamos questionários com questões abertas e fechadas para os dois grupos, que tinham, em média, trinta pessoas. Os dados adquiridos foram analisados dos pontos de vista quantitativo e qualitativo. A intenção era investigar as dimensões sobre classe social, capital cultural, capital social e cuidados com a saúde. Além disso, há uma descrição completa da inserção em campo, apresentando tensões, contradições e reflexões acerca da observação do participante. Essa técnica metodológica foi importante pelo rigor em relação aos processos vividos nas aulas e às informações a respeito dos sentidos incorporados ao espaço do *yoga*. Identificamos, assim, que os usuários do serviço pertenciam a frações de classes média e alta⁵³.

Os aspectos ligados às condições materiais de existência e aos capitais culturais, sociais e econômicos dos praticantes de *yoga* foram importantes, porque deles derivaram os sentidos atribuídos à produção simbólica de suas ações, escolhas e sentidos de suas práticas, que divergiam entre as turmas. Esses elementos condicionam seus *habitus*, os sentidos sociais incorporados e (re)produzidos nas práticas, segundo Pierre Bourdieu (2007b).

Compreender o *yoga* do SOE como um sistema simbólico e arbitrário, à luz das análises sobre as necessidades socioreligiosas dos usuários, foi um ponto de reflexão importante para a pesquisa. Para isso, utilizamos para essa reflexão o referencial teórico *bourdieuano*, com as noções de arbitrário cultural, sistema simbólico e a constituição de um

novo *habitus* vinculado a uma prática simultaneamente ascética e corporal (Bourdieu, 2001, 2007a, 2007b, 2011).

Com a problemática das significações, algumas questões foram acrescentadas: quais adaptações e atualizações surgem em relação ao *yoga* do SOE? Como foi reinterpretado o *yoga* tradicional em função de seu ajuste àquela realidade social? Quais as aproximações existentes entre os grupos em relação ao *yoga*? Que tipo de *habitus* surgia dessa adaptação?

Este artigo foi organizado em dois tópicos: no primeiro, apresentamos como ocorrem relações arbitrárias para a instituição de determinado *habitus*; para tanto, utilizamos Pierre Bourdieu. No segundo, analisamos as aulas a partir dos processos ascéticos derivados dos discursos e das ações impressas no cotidiano das aulas. Para isso, utilizamos a noção de ‘ascese’ por meio de Foucault e Francisco Ortega.

Para as reflexões que seguem, apresentaremos as tensões, contradições, virtudes e atualizações que fizeram do *yoga* do SOE uma prática contraditória, em função do arbitrário cultural em que estava solidificado, sobretudo pelo sistema simbólico pelo qual foi transformado.

2 As relações arbitrárias como estratégias para a adaptação do *yoga* ao SOE

A principal preocupação deste texto é interpretar as apropriações que usuários e professores fazem do *yoga* no SOE estudado. A prática investigada pauta-se na escola *hatha-yoga* (*ha*, inerente a ‘sol’ e *tha*, a ‘lua’), duas forças contrárias que se complementam. Para a tradição

indiana, o sol simboliza a força masculina e a lua, a feminina (Feuerstein, 2006).

Segundo o hinduísmo, o *hatha-yoga* é uma prática feita para o corpo; o que não é dito nas escolas e academias de *yoga* é que ela estrutura-se como disciplina física e mental severa que prepara o corpo para horas de meditação. No fim do século XIX e início do século XX, os primeiros *gurus* (mestres) indianos vieram para o Ocidente a fim de difundir os preceitos da tradição hinduísta, mas tiveram que adaptar o *yoga* aos dogmas da tradição judaico-cristã para que ele fosse aceito (Barroso, 1999).

As pesquisas mostram que, ao chegar ao Brasil, no início do século XX, o *yoga* sofreu o mesmo processo de transformações próprias das sociedades ocidentais. Identificamos, portanto, que o *yoga* que pesquisamos segue a mesma direção de adaptação e atualização em virtude das crenças e desejos dos grupos investigados.

Observamos, na adaptação do *yoga* do SOE, uma espécie de arbitrário cultural⁵⁴ que era descartado, e outro, colocado em seu lugar. O descarte ocorre em função de suas origens, códigos e linguagens, que são de difícil interpretação para os usuários do SOE, em especial por se vincularem às religiões da Índia, sobretudo diante de suas deidades. Enfim, há todo um sistema simbólico carregado de mística e espiritualidade que torna o *yoga* uma prática corporal ‘encantada’.

No Parque Pedra da Cebola, vimos que os objetivos se ligavam à ‘cura’ de alguns tipos de doenças psicossomáticas, como transtornos de ansiedade, depressão, síndrome do pânico, pressão alta e insônia. Logo, buscava-se cuidados com a saúde física e mental. Com isso, os usuários reafirmavam suas crenças ao escolher a prática, que se consolidava

diferente da tradição do *yoga* indiano. Ali, estava em curso a instituição do seu próprio capital simbólico, o que deu margem a uma espécie de *habitus* resultante de inculcações corporais e mentais e que construía espaços adequados para uma possível blindagem dos infortúnios que a sociedade de risco nos impõe.

Para Wacquant (2004), baseado em Pierre Bourdieu, o *habitus* surge como uma noção mediadora para auxiliar na interpretação que o senso comum atribui à dualidade existente entre indivíduo e sociedade. Essa leitura permite captar o processo de “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”.

Para Bourdieu, o entendimento do espaço social é a porta para compreender as operações que constroem os *habitus*. Assim,

O espaço social se constitui pelo princípio dos pontos de vista; o ‘eu’ que compreende praticamente o espaço físico e o espaço social (sujeito do verbo compreender, não sendo necessariamente o sujeito das filosofias da consciência, mas sim um *habitus*, um sistema de disposições), encontra-se abarcado, inscrito e englobado, implicado nesse espaço (pela análise estatística de correlações implícitas) estar regulamente associada a uma tomada de posição (opiniões, representações e juízos etc.), sobre o mundo físico e o mundo social (Bourdieu, 2001, p. 159-160).

Esse investimento atrela-se ao conhecimento adquirido pela prática, que, segundo Bourdieu (2007; 2009), recai sobre o mundo prático.

O mundo prático que se constitui na sua relação com o *habitus* como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras é um mundo de fins já realizados, modos de emprego ou movimentos a seguir e objetos dotados de um ‘caráter teleológico permanente’, como diz Husserl, ferramentas ou instituições; isso porque as regularidades permanentes ou arbitrárias (no sentido de Saussure ou Mauss) tendem a aparecer como necessárias, até mesmo naturais, pois estão nos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidas (Bourdieu, 2009, p. 88).

Observamos essa construção social que se edificava e que não se encerra nos usuários do SOE – menos ainda no espaço da pesquisa – e, portanto, deveríamos considerar que o processo dialógico inscrevia-se

na *práxis* que é simultaneamente corporal e dialógica e marcava-se na *hexis* corporal dos agentes, difundindo e multiplicando códigos e signos muitas vezes indecifráveis, mas que faziam sentido aos usuários do SOE.

A *hexis* corporal indica o valor social de uma pessoa na sociedade, em especial na relação com seus pares. No grupo da manhã, abre-se espaço para que as relações se desenvolvam a partir do cultivo das práticas religiosas (cristãs) vinculadas às demandas espirituais, como, por exemplo, rezas, preces e orações realizadas ao longo das aulas.

No sentido *bourdieuano* do gosto, as escolhas aplicam-se ao senso de distinção social. Isso se marca no corpo, na *hexis* corporal. Bourdieu utiliza esse conceito com foco na ideia de hábitos permanentes, estruturados, que se possui como uma *coisa* que é potencialmente ativa e que se põe em ação *através de seus corpos* (Bourdieu, 2007b).

Era por meio das tecnologias de centramento e interiorização que encarnava a individualidade de cada agente. O processo de autoconhecimento, de autoamor, de preservação da saúde e do bem-estar eram as subjetivações necessárias aos dois grupos. Por esses motivos, identificamos discursos que atuavam na valorização do eu – como uma espécie de jogo semântico de autocura para as doenças psicossomáticas. Seguem algumas narrativas sobre a significação do *yoga* para as usuárias do serviço:

É um tempo em que estou prestando atenção no que acontece comigo. Quando dou importância para mim mesma e desfruto da minha companhia, passo a me desligar dos problemas e das expectativas e relaxo (Liana, maio de 2016).

A parte da meditação, a parte do silenciar, é... Eu me concentro mais e eu vejo que eu consigo olhar ‘para’ cada parte do meu corpo. Eu consigo perceber melhor a natureza, então eu consigo me voltar muito pra dentro de mim e eu em relação à natureza. Então, esse local também favorece muito ‘pra’ mim, que eu consigo voltar para o barulho dos passarinhos, a árvore, o vento, perceber mais a brisa, eu acho que é a parte mais essencial ‘pra’ mim. Eu sempre me identifiquei muito com a natureza [...] (Patrícia, agosto de 2017).

Mas, eu vejo dentro da ioga que você se interiorizando você se acha dentro daquele processo da meditação, da concentração que você se reconhece ali dentro, então quando você se reconhece você é um ser espiritual, então você está inserido em todos os contextos, em todos, porque foi Deus que te criou, então você se reconhece ali dentro. Você está em todos os contextos, em todas as ligações. Religião não é *religare*? Religar? Qualquer coisa que te faça bem-estar, que te faça te reconhecer e te levar para o autoconhecimento, dentro de uma religião... Eu acho que a ioga não se estabelece por uma religião, mas o autoconhecimento te leva e te traz um momento espiritual. Eu acho que ela complementa, mas não é religião (Maria, agosto de 2017).

É possível associar tais narrativas ao que Bourdieu aponta sobre as aprendizagens que tomam o corpo como o espaço que possibilita ao senso prático tornar-se natureza e que se converte em esquemas motores e automatismos, pressupondo ações que impactam socialmente, muito embora os agentes não se deem conta de que a incorporação de um determinado tipo de *habitus* é a história fazendo-se natureza, ou seja, um passado que se ancora no presente. Para o autor:

Qualificar socialmente as propriedades e os movimentos do corpo é ao mesmo tempo naturalizar as escolhas sociais mais fundamentais, e constituir o corpo, com suas propriedades e seus deslocamentos, em operador analógico que instaura todas as espécies de equivalências práticas entre as diferentes divisões do mundo social, divisões entre os sexos, entre as faixas de idades e entre as classes sociais ou, mais exatamente, entre as significações e os valores associados aos indivíduos que ocupam posições praticamente equivalentes nos espaços determinados por essas divisões (Bourdieu, 2009, p. 117).

A assimilação ocorre a partir da abertura para determinado aprendizado, muito mais em relação ao repertório imagético das representações inerentes ao *yoga* indiano que ao seu arcabouço filosófico-religioso. Chamamos a atenção para a releitura e a reinterpretação de seus códigos e linguagens aos interesses locais. Alguns poderiam dizer que tais experiências não são autênticas porque parte do referencial do *yoga* indiano é negado, ou seja, as orientações místicas de sua tradição são retiradas do *yoga* do parque. É possível afirmar que o jogo dá-se pela transformação da prática supracitada,

identificando nessa (re)apropriação a criação de outro fenômeno que pode até ser chamado de ‘*yoga*’.

Há, no *yoga* do SOE, uma força eminente (sistemas simbólicos), sobretudo em relação aos rituais, códigos, signos e crenças. Os sistemas são considerados simbólicos na medida em que os seus sentidos são abstratos, haja vista que os agentes não podem apalpar e mensurar seus conteúdos. Para Bourdieu (2009), os valores arraigados em uma determinada sociedade, como crenças, comportamentos, atitudes e regras, normalmente são definidos como uma espécie de arbitrário.

Para Bourdieu (2011), as premissas de difusão de um arbitrário cultural são condicionadas pela imposição das relações de dominação disfarçadas no processo de divulgação. Na medida em que essas relações tornam-se transparentes e são desvendadas, a cultura repassada deixa de ser arbitrária porque se matiza o poder da reprodução. Segundo o autor, isso ocorre porque se desconhece as ‘verdades’ objetivas sobre a forma como essa cultura legitimou-se e como estruturou o campo social que a difundiu. A interpretação possível, no caso do *yoga* do SOE, decorre do fato de a legitimidade do *yoga* amparar-se em preceitos e crenças locais.

3 Cultura e *yoga* no SUS: análise das duas turmas

Segundo as análises, verificamos tensões nos dois grupos. A religiosidade do *yoga* indiano era negada no grupo da manhã e parcialmente aceita no noturno. Pela manhã, a religiosidade é a expressão de aspectos mais católicos e menos holísticos. Havia tensões nessa ‘imposição’, visto que existiam pessoas de vários credos nesse grupo, bem como existiam opiniões contrárias sobre a necessidade de

ter aspectos religiosos no *yoga* (poucas pessoas eram adeptas desse posicionamento).

A narrativa de uma aluna da manhã sobre os mantras mostra as tensões sobre o arbitrário cultural imerso no *yoga* indiano:

[...] O mantra trabalha com som até da sua própria voz. Então até o próprio 'om', né, fui percebendo que era uma forma de me trabalhar interiormente, né, porque você faz, quando você faz o som você 'está' vibrando, e você 'tá' vibrando seu corpo, e aquele ali é um som que me traz uma sensação boa. Então, por que não? Hoje eu lido de forma diferente, de forma amigável [...] (Solange, agosto de 2017).

Esse caso pode ser articulado à ideia de globalização e suas fronteiras, em especial quando ultrapassadas. Aqui estamos diante das discussões atuais sobre a ocidentalização das diversas práticas corporais de origem oriental. De acordo com Edward Said (2007), há um sentimento ambíguo sobre a cultura oriental no Ocidente. Por um lado, é superestimada pelo exotismo vinculado ao panteísmo⁵⁵ indiano; por outro, é subestimada por ser atrelada à ideia de atraso e de barbárie. A essa ambiguidade, o autor chama de 'orientalismo' (Said, 2007).

Atualmente, esse orientalismo continua reelaborando-se, por exemplo, através do imaginário das práticas do *yoga*. Os conhecimentos do *yoga* estão sendo difundidos, seduzindo as camadas sociais mais elitizadas com promessas de longevidade, corpo esguio, rejuvenescimento e proteção contra as doenças mais graves entre as que assolam o mundo contemporâneo.

Tais aspectos podem ser observados no trabalho de Castro (2007), que denomina esse processo de 'misticismo culto'. Percebe-se, com isso, que o acesso ao *yoga* depende, em grande medida, do tipo de instrução e do local social de tais grupos, conduzindo as formas de compreendê-lo e acessá-lo, sobretudo quando envolve o corpo, a natureza, a

alimentação, a vestimenta e hábitos saudáveis e crenças, técnicas meditativas etc.

As análises mostram que os professores tinham que minimizar as orientações mais profundas sobre os mantras (vocalização de sons) e figuras personificadas de símbolos sagrados esotéricos que se faz com as mãos ou corpo, os *mudrás*⁵⁶. Nas aulas, ouvia-se, no máximo, o mantra ‘Om’ de forma muito abreviada. A narrativa do professor⁵⁷ mostra que, mesmo com sua formação, encontrava muita dificuldade em trabalhar com o *yoga*:

[...] muito difícil, muito difícil. São muitas possibilidades a serem oferecidas pra quem se propõe ‘a tá’ assimilando também essas possibilidades, mas eu fico sempre faltando um bocado aí, porque eu tinha que estudar mais, eu tinha que praticar mais ‘pra’ poder evoluir mais (Yuri, junho de 2016).

Compreender o sistema de classificação do *yoga* a partir de suas características intrínsecas pressupõe que as significações de um sistema simbólico, mesmo que esteja no bojo das representações, tenham existência material, uma vez que são interpretadas pela prática e pela experiência vivida. Aqui, estamos entrando no âmbito da teoria da *práxis*, que transforma e cria *habitus*. O peso das representações sociais molda as estruturas desde que não sejam inertes, mas estejam em constante movimento, (re)produzindo a cultura. Segundo Bourdieu,

Os agentes não vivem outra coisa a não ser suas próprias representações de onde derivam a posição e o peso de cada elemento do mundo físico e social. Entretanto, sem chegar a esse extremo, deve-se-lhes conceder um grau mínimo de consciência e domínio prático que lhes permita ao menos executar atos e rituais cujo sentido completo lhes escapa [...] (Bourdieu, 2011, p. 20).

Existe uma leitura direta por parte dos agentes, ajustando-se à cultura oriental ou construindo espaços dialógicos que permitiam essa abertura da linguagem e de seus códigos, em uma espécie de relação amistosa entre a cultura *estrangeira* e a cultura *local*. Dessa relação,

surgia uma nova prática. A aposta estava na mistura de ginástica oriental com aspectos terapêuticos. É híbrida, porque não era nem uma coisa nem outra. Para o grupo da noite, uma espécie de ginástica potente, sessões de terapia corporal e mental, com sinais de uma cultura vinda do Oriente. No início dessas aulas, as técnicas utilizadas eram mentais, um momento preparatório para os *ásanas* (posturas). Yuri acreditava que, ao potencializar a mente, entrar-se-ia em contato com a espiritualidade a partir de um discurso dual em que a mente sadia geraria um corpo potencialmente saudável.

Para o grupo da manhã, os ritos religiosos contavam com aspectos de sessão de autoajuda e cuidado de si. Yasmin dizia em várias situações: “[...] percebam a roupa tocando no seu corpo. Entendam: seu corpo é sagrado. Essa roupa está fazendo um carinho na sua pele. Você é sagrada, pois você é uma construção divina [...]” (Yasmim, maio de 2016). Esses conselhos geravam empatia entre a professora e as alunas, proporcionando uma relação de comunhão entre ‘o mestre e sua audiência’ (grupo de alunas). Eram momentos sacros, verdadeiras ascetes.

Para analisarmos essas situações, buscamos referencial teórico em Foucault (2004), à luz de seus estudos acerca das ascetes. O autor mostra que as ascetes contemporâneas afastam-se das práticas clássicas greco-romanas. Aquelas são subservientes do discurso da Ciência, enquanto essas são práticas para a liberdade e para o bem comum. As práticas ascéticas são originadas entre os mundos gregos, romanos e helenísticos, durante os séculos I e II (d.C.). Não surgem como ações de obediência às leis; trata-se de práticas da verdade. Para o autor, “ascese não é uma maneira de submeter o sujeito à lei; é uma maneira de acessar, ligar o sujeito à verdade” (Foucault, 2004, p. 383).

Essa verdade não pode ser entendida como saber sobre o mundo e a forma como nos relacionamos com ele. Isso implica em compreender que a busca por esse saber decorre da experiência individual, que, por sua vez, segue a via da espiritualidade, que é a própria prática da verdade. Essa busca pelo conhecimento ocorre na relação de si para consigo mesmo, completa e autossuficiente, que implica tornar-se virtuoso. Em resumo, é uma prática para a liberdade (Foucault, 2004).

Atualmente, as práticas ascéticas reforçam processos de aprisionamento, de servidão, sobretudo porque há a simbiose das antigas práticas ascéticas para as ascetes contemporâneas ou práticas *bioidentitárias*.

A transformação da ascese clássica para a *bioascese* mostra que a aproximação com o conhecimento científico tem atribuído outros contornos e sentidos. As *bioascetes* surgem na relação de causalidade, de previsibilidade e da necessidade, que constrange a liberdade de criação e anula a espontaneidade. Ela está submetida “à lógica da fabricação do *homo faber*, matriz das *bioidentidades*” (Ortega, 2010, p. 46).

As relações ascéticas que se estabeleciam com o *yoga* do SOE em questão ocorriam pelo fato de que católicos, espíritas, ateus e umbandistas buscavam por uma prática que ora era cristã, ora exotérica. À noite, momentos sacros e exóticos, em que o corpo estava em evidência; a plasticidade e a beleza das posturas eram o ápice do processo. Pela manhã, as inculcações e os processos de subjetivação levavam as alunas ao autocuidado e ao autoamor; o corpo e a mente eram postos em evidência como criação divina, lugares sagrados. À noite, sob a tutela de orientações holísticas, a ênfase estava nos exercícios físicos que asseguravam uma estética que possibilitasse a

obtenção da saúde e do bem-estar. Identificamos, com isso, que as ascetes contemporâneas solidificam-se a partir de seus tutores; mas quem lhes conferem autoridade são usuários do SOE, com a sua audiência.

Nas duas turmas, a intenção era “(re)ligar os indivíduos a uma espécie de força transcendente, que se perdeu na atualidade, a que os usuários e professores denominavam ‘Deus’, ‘cosmo’, ‘pai criador’ e ‘Jesus’, como declararam Yuri, Yasmim e alguns usuários”⁵⁸.

À noite, a mente e o corpo surgiam como potência, mas era o corpo que era enaltecido e ‘glorificado’, em uma relação intermitente entre ambos. Os contorcionismos eram enaltecidos pela plasticidade e a beleza que impunham ao corpo situações extremas de flexibilidade e força. Yuri afirmava que, para ele, “a ligação é com o homem lá de cima”, sem deixar claro a quem ele se referia. Pela manhã, a ascese era cristã, com ênfase na purificação do corpo e da mente. Yasmim frisava [...] “todos somos criação divina, logo somos perfeitos” [...]. Essas narrativas eram anunciadas por meio de preces e rezas católicas⁵⁹.

A sociologia *bourdieuana* explica que o que move um sistema simbólico são os interesses que consagram seu capital, sem ser o produto cego de obediência às regras. Com relação à figura dos professores, os usuários buscam um especialista autorizado para auxiliá-los em seus dilemas. Para Bourdieu,

[...] é preciso inverter a relação aparente entre a profecia e sua audiência: o profeta religioso ou o político prega sempre para os convertidos e segue seus discípulos ao menos do mesmo modo que seus discípulos os seguem, já que só escutam e compreendem as suas lições aqueles que, por tudo o que eles são, lhe deram objetivamente mandato para lhes dar a lição (Bourdieu, 2011, p. 47).

No SOE, discordâncias e concordâncias surgiam, mas a ambiência que prevalecia era no sentido comunitário que atravessava os grupos. É possível entender que o espaço social é uma representação abstrata, visto que os agentes lançam seu olhar sobre ele e o transformam a todo o momento.

O panorama de um espaço social é condicionado pelas questões colocadas nesse local de maneira exclusiva e nesse jogo de interesses nascem as iniciativas de transformá-lo ou conservá-lo. Esse aspecto originou um ‘novo’ *habitus* de que se fez decorrer os elementos de uma prática corporal que visa ao bem-estar e aos cuidados com a saúde, acompanhados de conselhos religiosos vinculados à divinização do corpo e da ‘alma’.

Os condicionamentos sociais são incorporados pelos agentes ajustando-se às suas maneiras relativamente criativas e adequadas às solicitações do seu meio social. Nesse jogo, o maior poder será refletido pela maioria, sobretudo a partir das provisões consentidas e hierarquizadas pelos agentes. E, assim, um *habitus* (re)afirmando-se é o que se pôde perceber com o *yoga* do SOE.

A tensão vinda dos campos sociais normalmente são traços de sentidos arbitrários que incorrem e são naturalizados, o que, nesse caso, ocorre pela normatização da prática pesquisada. A ideia não era medir o quão distinto era o *yoga* tradicional da prática do SOE, uma vez que concordamos com Durkheim (*apud* Bourdieu, 2007b, p. 15) que “a classificação das coisas reproduz a classificação dos homens”.

Vimos que as normas rígidas da tradição do *yoga* indiano foram flexibilizadas e atualizadas, mas não quer dizer que essa substituição

não tenha sido feita na mesma direção: ao negar determinado arbitrário, outro foi colocado, por homologia, em seu lugar.

4 Considerações finais

Nesta pesquisa, tomamos o *yoga* como uma prática globalizada que exerce a função exemplar de adaptar-se às estruturas do SOE, muito em função de que serve aos interesses de tratamentos dos cuidados com a saúde e de terapia coletiva, objetivos que servem às políticas públicas do SUS, em especial às PIC. Os colaboradores da pesquisa buscam o *yoga* por vários motivos: indicação dos mais diversos especialistas, problemas de cunho emocional, busca por uma prática física e religiosa (ascética) – não no sentido cunhado por Ortega, mas articulada a outra forma de prática adaptada aos anseios dos dois grupos e não submetida à lógica das práticas *fitness*.

Concluimos ter encontrado no SOE uma prática diferente do que se costumava chamar de *yoga*. Identificamos um *yoga* híbrido, que inseriu em seus princípios os aspectos da cultura somática que envolve saúde, equilíbrio emocional e espiritualidade. Identificamos a busca por bem-estar e por uma vida voltada ao (re)encontro com uma espécie de natureza perdida com o avanço da modernidade. Havia, ainda, a busca pelo (re)encantamento, com o mundo e com a natureza, das pessoas e dos aspectos místicos e espirituais que ali têm se edificado.

Encontramos uma prática contemporânea homóloga ao *yoga* tradicional que vislumbra fortalecer as subjetividades, bem como o enquadramento em uma perspectiva de prática ascética, não no sentido de servidão, menos ainda de liberdade de ação, mas, sobretudo, no enquadramento a um sistema simbólico produzido localmente para

fortalecimento dos processos subjetivos, em uma relação intermitente entre o corpo, enquanto potência sacralizada, e a mente, enquanto espaço reflexivo dessas escolhas.

Sobre a noção de *habitus*, é possível afirmar que o princípio de nossas ações ampara-se pela complexidade de dois estados do social, entre a história tornada corpo e a história tornada coisa. Isso reverbera na noção de que nos construímos a partir da história objetivada das coisas. No caso específico desta pesquisa, relaciona-se aos ideais religiosos (no sentido de doutrina das diversas formas de fé, mas também como conjunto de princípios e rituais presentes no cotidiano da vida), e, nesse sentido, às crenças encarnadas nos agentes, o que pode ser entendido como a criação de um sistema de disposições que é durável, mas passível de ser mudado. Assim, o *habitus* constituído servia como ferramenta na construção do conhecimento moldado pelo *yoga*, mas que, sobretudo, possibilita dar conta dos sentidos, das ações e das percepções dos agentes sociais.

No caso do *yoga* do SOE, existe um ambiente conhecido, uma espécie de sentir-se em casa, marcando a prática que ali se estruturava, atribuindo-lhe um sentido próprio e modificando, mas também fortalecendo os comportamentos em função das estratégias de ação modulares e modeladoras.

5 Referências

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

BARROSO, M. M. **A construção da pessoa “oriental” no ocidente**: um estudo de caso sobre o Siddha Yoga. 1999. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- BOURDIEU, P. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007b.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Texto Fundantes de Educação).
- CASTRO, A. L. Culto ao corpo e estilos de vida: o jogo da construção de identidade na cultura contemporânea. **Perspectivas**, v. 31, p. 137-168, jan./jun. 2007.
- ELLER, J. D. **Introdução à antropologia da religião**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- FEUERSTEIN, G. **A introdução do yoga: história, literatura, filosofia e prática**. São Paulo: Pensamento, 2006.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LUZ, M. T. Educação Física e Saúde Coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino de graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. *In*: FRAGA, A. B.; WACHS F. (org.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 9-16.
- MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 80. (Coleção Temas Sociais).
- ORTEGA, F. **O Corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE. **Programa Serviço de Orientação ao Exercício**. Vitória, 1990.
- WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Sociologia**, v. 14, n. 1, p. 35-41, 2004.
- [51](#) Existem, atualmente, quinze módulos do SOE na cidade de Vitória. O pesquisado localiza-se no Parque Pedra da Cebola, situado entre Mata da Praia e Jardim da Penha, bairros de classe média e alta.
- [52](#) Os professores eram uma mulher de meia idade para a turma da manhã e um homem de sessenta anos à noite.
- [53](#) Investigação aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – CEP n. 1775. 527.
- [54](#) Pierre Bourdieu (2011) analisa como as desigualdades sociais refletem no modelo francês da educação básica, sobretudo afirmando-se enquanto um arbitrário cultural, que se apresenta da mesma forma para todas as classes sociais, com códigos e linguagens de difícil interpretação,

causando um abismo entre as classes sociais, especialmente em relação ao processo de fracasso e sucesso escolar entre as classes altas e populares. Para este trabalho, fizemos uma analogia entre a cultura oriental e o *yoga* e observamos como essa relação torna-se arbitrária em função da não decodificação dos seus códigos e linguagens.

[55](#) Panteísmo é conhecido pela crença que deus é tudo e tudo é deus (Eller, 2018, p. 78).

[56](#) *Mudrâ* ('selo') é um gesto das mãos ou postura do corpo que, além de ter significado simbólico, conduz a energia vital do corpo de uma maneira específica.

[57](#) Os nomes Yuri e Yasmim são fictícios e foram escolhidos para os dois professores colaboradores da pesquisa.

[58](#) É possível afirmar que a orientação católica era mais contundente.

[59](#) O 'Pai Nosso' fazia-se presente sempre no início da aula e a 'Ave Maria', no final.

Different approaches to determine physiological thresholds in handcycling athletes

Diego Antunes, Eduardo Marcel Fernandes Nascimento , Alexandre Tremel, Paulo Cesar do Nascimento Salvador, Gabriela Fischer, Ricardo Dantas de Lucas, Gary Brickley

1 Introduction

Handbike always was presented as an efficient way of locomotion, substituting a wheelchair. Since the mid of the 20th century it is used for years for locomotion of people with disabilities (Woude, van der *et al.*, 2001. p. 765; Zipfel *et al.*, 2009, p. 120). Handcycling started to be consolidated when it was added as a modality of Paracycling in the World Championship in 1998. Also, the inclusion in the 2004 Paralympic Games increases the visibility of this modality (Hettinga *et al.*, 2010, p. 128). Usually, in this modality most participants present spinal cord injury (SCI). The training prescription for this specific population is often based on empirical knowledge, due to specific characteristics of athletes and difficulty to perform laboratory assessments.

Besides, the individuality of impairment based on the level and extension of SCI (complete or incomplete) leads to different physiological responses such as less activation of muscle groups during exercise, reduction of stroke volume, disruption of autonomic control and others (Baumgart *et al.*, 2018. p. 19; West *et al.*, 2014. p. 65). Thus, these particularities of the handcycling population can lead to doubts about which methods are better to use when assessing the submaximal aerobic function, such as physiological thresholds (PTs).

The identification of physiological transition zones is very important in handcycling as for other sports for accuracy in prescription and determination of training intensity. (De Groot *et al.*, 2014. p. 459). The majority of studies comprise gas exchange measurements for the determination of PTs (Fischer *et al.*, 2015. p. 970; Groot *et al.*, 2018. p. 3; Lovell *et al.*, 2012. p. 3434). However, the determination of ventilatory thresholds (VTs) requires sophisticated and expensive equipment, making it difficult to be used to evaluate handcycling athletes over the season by the coaches.

In this context, the time to tolerance during high-intensity exercise is characterized by a hyperbolic function of the produced external power (P), in which the asymptote describes/represents the critical power (CP). The CP or the analog critical speed (CS) represents an aerobic function threshold and corresponds to the highest work rate during which a steady-state in VO₂, arterial blood acid-base state (lactate - [La]), bicarbonate, hydrogen ions (H⁺) and intramuscular phosphate (phosphocreatine - [PCr] and inorganic phosphate - [Pi]) can be attained (Poole *et al.*, 2016. p. 2). Thus, CS refers to a metabolic threshold in which the majority energy production is provided in aerobic form with a minimum participation of the anaerobic metabolism and can be

considered a good tool to identify the boundary between the physiological zones.

Therefore, it is important to verify alternative and ecological-validated methods in disabled people during handcycling to determine PTs. One of these alternative approaches is the heart rate deflection point (HRDP) that can be identified by the Dmax method and approximates to the onset of blood lactate accumulation (Cheng *et al.* 1992. p. 518). In this sense, the CS (equivalent to CP) recognized as an important fatigue threshold in exercise physiology (Poole *et al.*, 2016. p. 16) appears as a low-cost alternative to identify the non-steady state intensity zone. Thus, the purpose of this study was to assess the agreement among VT2, HRDP, and CS in handcycling athletes during treadmill handcycle tests.

2 Methods⁶⁰

Participants

Six male and two female handcycling with SCI (34.5±4.6 years, 69.6±9.4 kg, injury level C5-T11) participate in this study. None of the athletes had a history of cardiopulmonary disease, all regularly participated in national and international competitions and were classified according to Union Cycliste Internationale (classes between H1-H4). They signed an informed consent form approved by the ethical committee of the Federal University of Santa Catarina (protocol n° 94905118.5.0000.0121).

Experimental design

Testing was performed on an oversized treadmill (Cosmo HP 300/100r, Germany), using the athlete's own handcycle. Each subject

performed a maximal incremental handcycling test (MIHT), plus three tests until exhaustion at a constant speed between 90-105% of the incremental peak speed for modeling CS. Before testing, all participants completed a questionnaire with information about health, training, and level of disability. The oxygen uptake (VO_2) was measured breath-by-breath throughout the tests using a portable gas analyzer Cosmed K5 (Cosmed, Rome, Italy). The calibration of the device was performed according to manufacturer specifications. HR was measured during the test with an HR monitor (S810, Polar Electro Oy, Kempele, Finland).

Maximal incremental handcycle test

After 10 min warm-up at a standardized low speed and familiarization, the MIHT initial speed was chosen according to athlete's previous race results, and it was started with a speed between 2.5 and 7.7 m/s. The speed was increased by $0.27 \text{ m}\cdot\text{s}^{-1}$ ($1 \text{ km}\cdot\text{h}^{-1}$) every 3 min until the participants arrived their rating of perceived exertion (RPE) around 4-5 points in a 10-point scale (Borg, 1998). Subsequently, the speed was increased by $0.27 \text{ m}\cdot\text{s}^{-1}$ every 1 min, until exhaustion. A constant 1.0% gradient was used throughout the test.

3 Determination of PTs

VT2. The last-minute breath-to-breath data collected at each stage was analyzed using 15s averaged values, *VT2* was identified from the visual inspection, independently by two researchers. When there was a discrepancy, the researchers discussed the disparity and identified a mutually agreed threshold. The *VT2* was used to identify the lowest value of the VCO_2 equivalent (VE/VCO_2), followed by a progressive increase. If the data of VE/VCO_2 were not clear in the identification of thresholds, the

expired oxygen and dioxide fractions were used in association, respectively. (Meyer *et al.*, 2005).

HRDP. This method consists of determining the point on the curve adjusted by the HR exercise intensity, at which the furthest perpendicular distance to the line drawn connecting the first and last point of the curve occurs HRDP. (Cheng *et al.*, 1992).

CS. Three speeds were selected to induce the exhaustion between 2-15 minutes. *CS* was determined using three mathematical models: the hyperbolic speed-time (Non-2) model, the linear inverse-of-time (Lin-S) and the linear distance-time (Lin-TD). The Lin-TD presented the best fit among subjects and was used for analysis. All the PTs, HRD_{MAX}, VT₂, and *CS* were expressed in absolute and relative values of speed (km.h⁻¹), VO₂ (ml. kg.min⁻¹) and HR (bpm).

4 Statistics

Values were expressed as mean and standard deviation (\pm SD). After ensuring Gaussian data distribution (normality and homoscedasticity), a one-way ANOVA with Scheffe post-hoc test was used to verify possible differences among different thresholds. Relationships between variables were assessed using Pearson's product-moment correlation coefficients. The Bland and Altman plot further provided a visual analysis of the data set bias (Bland, Altman, 1986). All analyses were performed with SPSS (21.0). Results were interpreted as significant when *p* was 0.05.

5 Results

The peak values obtained during the MIHT were 9.16 ± 3.46 m/s for speed, $VO_{2PEAK} = 39.7 \pm 11.5$ ml.kg.min⁻¹, $HR_{MAX} = 168 \pm 24$ bpm and $RPE = 10 \pm 0$. Values of speed, VO_2 and HR corresponding to VT_2 , HRDP, and CS are presented in Table 1. All the variables did not present a significant difference among methods. The Bland-Altman plot between each pair of methods was depicted in Figure 1 and revealed the agreement between speeds obtained from the three approaches.

Table 1. Physiological thresholds expressed in absolute and relative speed, oxygen uptake and heart rate during the treadmill handcycling test.

	Speed		VO ₂		HR	
	(m/s)	%Peak speed	(ml. kg.min ⁻¹)	%VO _{2peak}	(bpm)	%HR _{max}
VT₂	7.80 ± 2.94	86.3 ± 6.3	29.4 ± 10.7	72.0 ± 10.7	158 ± 22	94 ± 2.6
HRDP	7.52. ± 3.19	81.3 ± 7.8	28.7 ± 10.6	70.8 ± 9.1	156 ± 24	92.5 ± 4.5
CS	8.12 ± 3.19	88.6 ± 8.0	30.3 ± 11.1	74.1 ± 9.0	160 ± 24	94.7 ± 2.5

VT₂ = second ventilatory threshold; HRDP = Heart Rate Deflection Point; CS = critical speed; VO₂ = oxygen uptake; VO_{2peak} = oxygen uptake peak; HR = hear rate; bpm = beats per minute; HR_{max} = maximal heart rate

Source: Elaborated by the author

Table 2. Pearson Correlation expressed for absolute and relative speed, oxygen uptake and heart rate during the treadmill handcycling test.

	Speed			VO ₂			FC		
	VT2	HRDP	CS	VT2	HRDP	CS	VT2	HRDP	CS
VT2		0.97**	0.98**		0.97**	0.98**		0.96**	1**
HRDP	-0.23		0.95**	0.60		0.95**	0.52		0.95**
CS	-0.79*	-0.01		0.76*	0.65		0.72*	0.36	

Superior and inferior triangle refers to absolute and relative values respectively

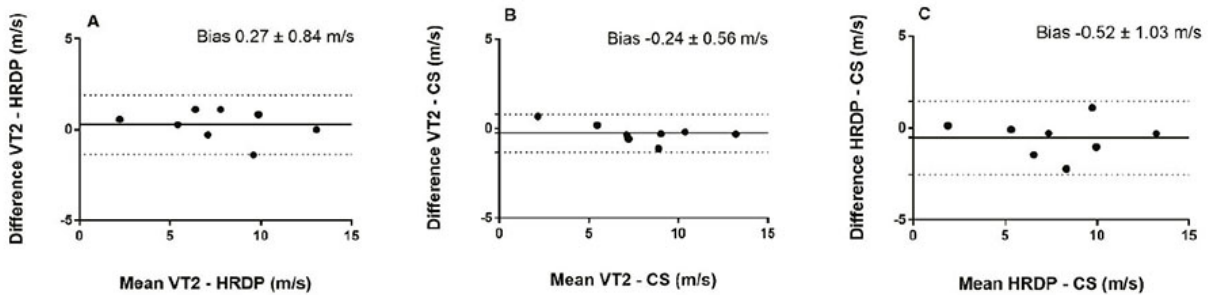
*p0.05

**p0.01

VT2 = second ventilatory threshold; HRDP = Heart Rate Deflection Point; CS = critical speed; VO₂ = oxygen uptake; HR = hear rate.

Source: elaborated by the author

Figure 1. Bland and Altman Plot for the agreement between VT₂ and HRDP (A), VT₂ and CS (B), and between HRDP and CS (C) methods. Bias ± 95% of Level of Agreement are shown at the top of each panel.



Source: elaborated by the author.

6 Discussion

The principal finding of this investigation indicates that VT₂, HRDP, and CS occurred at the same intensity zone in HA during treadmill testing (70.8 - 74.1% VO_{2PEAK}). Some studies have been identified VT₂ in HA during incremental tests. Similar values of VT₂ to the present study (72.0 ± 10.7% VO_{2PEAK}) were found in the study of Lovell *et al.* (2012 p. 3434) for trained HA (74.1 ± 6.4% VO_{2PEAK}), although Fischer *et al.* (2015. p.

970) reported higher values (93% VO_{2PEAK}). These differences could be related to the testing protocol and the sample size as problems with the visual inspection of the changes in VE/VCO_2 or VE/VO_2 . It was stated somewhere that endurance performance in wheelchair sports occurred close to VT2 intensity (Bernardi *et al.*, 2010. p. 1256). In this context, the applicability of the present study is worth considering that any method analyzed here could be related to the performance of these athletes.

The HRDP is another alternative non-invasive method to determine PTs. In able-bodied cyclists, HRDP showed reliability and reproducibility for detecting ventilatory and lactate thresholds (Cheng *et al.* 1992. p. 518). In this sense, the CS is also an endurance index showing agreement with other methods to estimate PTs. However, it is not known about its applicability in paralympic sports. Similarly, to our findings, in the study of Dekerle *et al.*, (2003. p. 287) assessing able-bodied subjects during cycling, the CP and VT2 did not show differences, despite that their values were higher than maximal lactate steady state. Furthermore, in athletes with paraplegia and tetraplegia, the [La] showed a practical advantage over ventilatory data collection, showing fewer unsuccessful determination (Leicht *et al.*, 2014. p. 1641). However, invasive methods are hardly applied in practice by coaches.

When the different indexes were expressed in absolute values of speed, VO_2 or HR, we found high and almost perfect correlations between all of them. However, when these indexes were expressed in relative values, we did not find correlations between them except for CS and VT2 that still have shown moderate correlations. Our data sample showed that despite no differences we must give attention when considered CS and HRDP in an interchangeable way. In addition, it is important to note in the Bland Altman figures that there was

considerable bias when we think in practical terms. This bias was lower when CS and VT2 were analyzed ($\sim 0.9 \text{ km}\cdot\text{h}^{-1}$) and higher ($\sim 1.9 \text{ km}\cdot\text{h}^{-1}$) when HRDP and CS were considered in the analysis.

Traditionally, VTs are used in different groups for the determination of transition zones for training elaboration (Meyer *et al.*, 2005). Even with some limitations for individuals with SCI, especially in individuals with tetraplegia, the VTs still are a viable and promising alternative for training prescription of most individuals with SCI and it is the most reported in the literature (Au *et al.*, 2018, p. 1994; Kouwijzer *et al.*, 2019). Nevertheless, the SCI characteristics lead to different responses during exercise, chiefly affecting the cardiorespiratory system (Mills, Krassioukov, 2011, p. 770; West *et al.*, 2014, p. 65). Additionally, it is not always possible to determine VTs in individuals with tetraplegia, consequently other methods should be considered (Kouwijzer *et al.*, 2019). Moreover, the determination of VTs requires sophisticated equipment, while the determination throughout practical and non-invasive methods can be an alternative for training prescription. The utilization of HRDP has been performing as an alternative with easy application to determine the intensity zones in a vast population, avoiding the necessity to use invasive methods (Bodner, Rhodes, 2000). Although, in individuals with paraplegia it should be applied with caution, being that the HRDP did not show a relation with the anaerobic lactate ($4 \text{ mMol}\cdot\text{L}^{-1}$), trending an overestimation of the lactate steady state (Schimid *et al.*, 1998, p. 177). Therefore, CS seems an alternative to determine intensity zones for training prescriptions, only based on data of performances.

In conclusion, the different methods analyzed herein (VT2, HRDP, and CS) present good agreement between them and might be useful for

identifying PTs in HA. CS and VT2 could be considered 'closer' one to each other when used in an interchangeable way. HRDP should be used with precaution and if possible considering different variables together. Thus, it might be a valuable tool for coaches prescribing training. Further research is necessary to explain the physiological significance and applicability of the PTs in HA.

7 References

- AU, J. S. *et al.* Assessing ventilatory threshold in individuals with motor-complete spinal cord injury. **Archives of Physical Medicine Rehabilitation**, v. 99, n. 10, p. 1991–1997, 2018.
- BAUMGART, J. K.; BRUROK, B.; SANDBAKK, Ø. Peak oxygen uptake in Paralympic sitting sports: a systematic literature review, meta- and pooled-data analysis. **PLoS ONE**, v. 13, n. 2, p. 1–25, 2018.
- BERNARDI, M.; DI GIACINTO, B.; CASTELLANO, V.; *et al.* Field evaluation of paralympic athletes in selected sports. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 42, n. 6, p. 1, 2010.
- BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement. **The Lancet**, v. 327, n. 8476, p. 307–310, 1986.
- BODNER, M. E.; RHODES, E. C. A review of the concept of the heart rate deflection point. **Sports Medicine**, v. 30, n. 1, p. 31–46, 2000.
- BORG, G. **Borg's perceived exertion and pain scales**. Illinois: Human kinetics, 1998.
- CHENG, B. *et al.* A new approach for the determination of ventilatory and lactate thresholds. **Int J Sports Med.**, v. 13, n. 7, p. 518–22, 1992.
- CONCONI, F. *et al.* Determination of the anaerobic threshold by a noninvasive field test in runners. **Journal of Applied Physiology**, v. 52, n. 4, p. 869–73, 1982.
- DE GROOT, S. T. *et al.* Mountain time trial in handcycling: exercise intensity and predictors of race time in people with spinal cord injury. **Spinal Cord**, v. 52, n. 6, p. 455–461, 2014.
- DE GROOT, S.; HOEKSTRA, S.; COMTESSE, P.; KOUWIJZER, I.; VALENT, L. Relationships between internal and external handcycle training load in people with spinal cord injury training for the handbikebattle. **Journal of Rehabilitation Medicine**, v. 50, n. 3, p. 261–268, 2018.
- DEKERLE, J. T. *et al.* Maximal lactate steady state, respiratory compensation threshold and critical power. **European Journal of Applied Physiology**, v. 89, n. 3–4, p. 281–288, 2003.
- FISCHER, G.; FIGUEIREDO, P.; ARDIGÒ, L. P. Physiological performance determinants of a 22 km Handbiking Time Trial. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, v. 10, n.

8, p. 965-971, 2015.

HETTINGA, F. J. T. *et al.* Hand-cycling: an active form of wheeled mobility, recreation, and sports. **Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America**, v. 21, n. 1, p. 127–140, 2010.

KOUWIJZER, I. *et al.* Interrater and intrarater reliability of ventilatory thresholds determined in individuals with spinal cord injury. **Spinal Cord**, v. 57, n. 8, p. 669–678, 2019.

LEICHT, C. A. *et al.* Blood lactate and ventilatory thresholds in wheelchair athletes with tetraplegia and paraplegia. **European Journal of Applied Physiology**, v. 114, n. 8, p. 1635–1643, 2014.

LOVELL, D. *et al.* The aerobic performance of trained and untrained handcyclists with spinal cord injury. **European Journal of Applied Physiology**, v. 112, n. 9, p. 3431–3437, 2012.

MEYER, T. *et al.* A conceptual framework for performance diagnosis and training prescription from submaximal gas exchange parameters: theory and application. **International Journal of Sports Medicine**, v. 26, p. S38-S48, 2005.

MILLS, P. B.; KRASSIOUKOV, A. Autonomic function as a missing piece of the classification of Paralympic athletes with spinal cord injury. **Spinal Cord**, v. 49, n. 7, p. 768–776, 2011.

POOLE, D. C. *et al.* Critical power: An important fatigue threshold in exercise physiology. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 48, n. 11, p. 2320–2334, 2016.

SCHMID, A. *et al.* Heart rate deflection compared to 4 mmol⁻¹ lactate threshold during incremental exercise and to lactate during steady-state exercise on an arm-cranking ergometer in paraplegic athletes. **European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology**, v. 78, n. 2, p. 177–182, 1998.

WEST, C. R.; WONG, S. C.; KRASSIOUKOV, A. V. Autonomic cardiovascular control in paralympic athletes with spinal cord injury. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 46, n. 1, p. 60–68, 2014.

WOUDE, L. H. V, VAN DER *et al.* Alternative modes of manual wheelchair ambulation. **American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation**, v. 80, n. 10, p. 765–777, 2001.

ZIPFEL, E. *et al.* Design of a custom racing hand-cycle: review and analysis. **Disability and Rehabilitation: Assistive Technology**, v. 4, n. 2, p. 119–128, 2009.

[60](#) Research approved by the Research Ethics Council of the Federal University of Santa Catarina. CEP n. 2.907.053.

Sobre autoras e autores

Alexandre da Cunha Tremel

Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e treinador de triatlo. Como atleta, tem vasta experiência em provas de triatlo, ultraman e ultramaratonas (Ultraman Hawaii, Ultraman Canada, 100 miles runner, 100km runner, Ironman).

Allyson Carvalho de Araújo

Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciado em Educação Física pela UFRN. Professor da UFRN. Professor permanente no Programa Pós-Graduação em Educação Física da UFRN e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Polo Natal). Foi diretor de Comunicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) nas gestões 2015-2017 e 2017-2019. Tem experiência na área de educação e comunicação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, comunicação, educação, mídia, tecnologia e cinema.

Anna Carolina Carvalho de Souza

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Educação Básica com ênfase em Educação Física Escolar pela mesma instituição. Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é professora do Colégio Pedro II (CPII) – *Campus Tijuca I* e membro do Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC/UERJ). Investiga a intervenção pedagógica e realiza pesquisas na área da Educação Física escolar sob a perspectiva multicultural.

Angela Celeste Barreto de Azevedo

Doutora e Mestra em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF), Especialista em Treinamento Esportivo, Licenciada em Pedagogia e em Educação Física. Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/Departamento de Lutas/UFRJ). Docente no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS/UFRJ). Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). É atualmente Pesquisadora e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Vitor Marinho (GEP Vitor Marinho/UFRJ) e membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Antonio Fernandes de Souza Junior

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Mestre em Educação Física pela mesma instituição. Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM), vinculado ao Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Atua principalmente nos seguintes temas: cultura digital e educação; educação física escolar; filosofia da educação; formação docente; história e sociologia das práticas corporais; e teorias do jogo.

Bruno David Rodrigues Neca

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Graduado em Marketing pela Universidade Positivo (UP). Atualmente é doutorando na linha de pesquisa sobre Linguagem, Corpo e Estética (Licores), no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (2019-2022), graduando do curso de Licenciatura em Educação Física pela UFPR (2015-2020)) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec). Possui experiência profissional em marketing e em Educação Física escolar, pesquisando temas relacionados a políticas públicas e experiências de lazer nos espaços públicos urbanos.

Bruno Duarte Rei

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Educação Física e Bacharel em História, também pela UFRJ. Atualmente, é professor do Colégio Pedro II (CPII) – *Campus* São Cristóvão I. Sua trajetória acadêmica está voltada, especialmente, para a área de História do Brasil Republicano, com ênfase na história política e cultural da ditadura militar. Outro tema de interesse é a história das práticas corporais institucionalizadas, notadamente do esporte e da Educação Física.

Caroline Arnaldo Ortiz

Mestra em Tecnologia para o Desenvolvimento Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGTDS/UFRJ). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (MS) (SEMED). É atualmente membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático Movimentos Sociais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do Grupo de Estudos Grupo de Estudos e Pesquisa Vitor Marinho (GEP Vitor Marinho/UFRJ).

Diego Antunes

Bacharel em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e mestrando em Biodinâmica do Desempenho Humano na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na área do atletismo, desde a iniciação até o alto

rendimento. Professor voluntário no projeto de extensão: Atletismo Adaptado (UFSC). Já treinou no atletismo campeões de escolares e estadual. No atletismo Paralímpico, treinou diversos atletas campeões em níveis nacional e internacional. Treinador de atletas no Handcycling em nível nacional. Atua principalmente nos seguintes temas: esporte paralímpico, treinamento esportivo, avaliação fisiológica e performance humana.

Eduardo Lautaro Galak

Doutor em Ciências Sociais pela Universidad Nacional de La Plata/Argentina (UNLP). Professor na Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, na UNLP e Pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Realizou Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de educação e Educação Física, com ênfase em estudos sociais sobre a educação do corpo.

Eduardo Marcel Fernandes Nascimento

Possui Mestrado em Biodinâmica do Movimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), Especialização em Fisiologia do Exercício pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Atualmente é professor Ajunto I no Instituto do Ensino Superior da Grande Florianópolis (IESGF), na Faculdade de Santa Catarina (FASC) e doutorando em Biodinâmica do Desempenho Humano UFSC. Atua nos seguintes temas: anatomia, avaliação física, métodos de identificação das zonas de transição metabólica (variabilidade da frequência cardíaca) e Pilates.

Eduardo Reis Pieretti

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPGS/UFGD). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor vinculado ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Nova Andradina. É atualmente membro do Grupo de Trabalho Temático Epistemologia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do Grupo de Estudos Grupo de Estudos e Pesquisa Vitor Marinho (GEP Vitor Marinho/UFRJ).

Felipe Quintão de Almeida

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Realizou Pós-Doutorado na Universidade de Strathclyde (Escócia). Tem experiência na área de educação e Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar e epistemologia da Educação Física.

Gabriela Fischer

Doutora em Ciências do Exercício Físico e Movimento Humano pela Università degli Studi di Verona, Itália, Mestra em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Fisiologia do Exercício pela UFRGS e Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou pós-doutorado em Ciências Pneumológicas pela UFRGS. Atualmente, ocupa o cargo de professora adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de esporte adaptado/paralímpico.

Gary Brickley

Professor e pesquisador da Universidade de Brighton, Eastbourne (Reino Unido). Atleta de natação de longa distância. Responsável técnico pelo ciclismo paralímpico britânico e treinador de diversos atletas medalhistas nos últimos Jogos Paralímpicos, desde Sidney.

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

Doutor em Ciências Sociais em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação e Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professor da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFG. Tem experiência com fundamentos da Educação e da Educação Física, sobretudo, sociologia da educação. Trabalha com os seguintes temas: trabalho e educação, trabalho e subjetividade e trabalho e educação física/corporalidade.

Leandro Teofilo de Brito

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-doutorado realizado na mesma instituição. Mestre em Educação e Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realiza pesquisas nas áreas de educação e educação física com as temáticas de gênero e sexualidade.

Lígia Ribeiro e Silva Gomes

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta no Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da UFES. Realiza estudos na área da saúde coletiva, com os temas: Educação Física, *yoga*, Práticas Integrativas e Complementares (PIC).

Márcio Romeu Ribas de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor colaborador no Programa Pós-Graduação em Educação Física da UFRN e professor permanente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Polo Natal). Os interesses de pesquisa são: educação física escolar e as narrativas em imagens, a história das práticas culturais de movimento, suas relações com a vida cotidiana urbana e os povos indígenas.

Maria Cecília de Paula Silva

Doutora e Mestra em História e Cultura da Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora CAPES (Programa CAPES Print) e Pesquisadora na Université de Strasbourg (MISHA). Realizou Estágio Sênior Pós-Doutoral em Sociologia e Antropologia (2015-2016) e em Sociologia/Educação (2011-2012), ambos na Université de Strasbourg. Editora Associada da Revista *Entreideias: educação, cultura e sociedade* (UFBA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/CNPq). Coordenadora do GTT Corpo e Cultura (2015-2019) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ UFBA (2017-2019; 2019- 2021).

Mariane de Almeida Bahiana

Especialista em Educação Física escolar na perspectiva inclusiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciada em Educação Física na mesma instituição. Professora de Educação Física da rede municipal do Rio de Janeiro. Suas pesquisas estão relacionadas à perspectiva inclusiva em Educação Física escolar.

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Educação Física pela mesma instituição. Professora adjunta da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Coordenadora de Extensão da EEFD-UFRJ. Fundadora e Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE – EEFD – UFRJ). Coordenadora da Pós-Graduação gratuita em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (UFRJ). Membro do Comitê Científico do GTT Inclusão e Diferença, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Tem experiência na área de Educação Física escolar, formação docente e inclusão em educação.

Paulo Cesar do Nascimento Salvador

Mestre e Doutor na área de Biodinâmica do Desempenho Humano (UFSC), com doutorado sanduíche na Università di Udine – Itália (2017/2018). Formado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Suas preferências, dentro de sua área de atuação, estão ligadas à docência, à avaliação e prescrição de atividades físicas e à fisiologia do exercício, juntamente com preparação física, futebol e futsal. Tem experiência como treinador de futsal e futebol, com trabalhos nas categorias de base (Avaí F.C e Figueirense F.C) e adulto feminino.

Ricardo Dantas de Lucas

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio de pós-doutorado na mesma instituição. Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Rio Claro) e Bacharel em Educação Física pela Unesp. Membro do Colégio Europeu de Ciências do Esporte, desde 2011. Atualmente é professor Adjunto A do Centro de Desporto da UFSC e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC. Tem experiência na área de ciências do esporte, com ênfase em performance humana, atuando principalmente nos seguintes temas: treinamento esportivo, avaliação fisiológica, performance humana, exercício contínuo e intervalado.

Rita de Cassia de Oliveira e Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, mas atuou por mais de 15 anos na Educação Básica como professora de Educação Física em escolas públicas do Rio de Janeiro. Suas pesquisas versam sobre formação de professores/as de Educação Física, didática, currículo, feminismo negro, interculturalidade e decolonialidade.

Simone Rechia

Professora titular na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-Doutorados pelo Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha (Barcelona/Espanha) e Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec). Atualmente é professora adjunta do curso de Educação Física da UFPR, professora colaboradora nos Programas de Pós-Graduação em Estudos do Lazer na Universidade Federal de Minas Gerais, em Educação Física, e em Educação, na UFPR. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: lazer, planejamento urbano, cultura urbana, educação urbana, espaços e equipamentos de esporte e lazer e políticas públicas.

Terezinha Petrucia da Nóbrega

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Educação Física (1989) e em Filosofia pela UFRN. Realizou estágio Pós-Doutoral na Puc/São Paulo (2009) e na Université de Montpellier II e III (2009 a 2010), com bolsa Capes. Professora Convidada da Université de Montpellier, Institut de Formation de Maîtres (2011). Realizou Estágio de Pesquisa Sênior/Pós-Doutoral na École Normale Supérieure de Paris (2014-2016), com bolsa Capes Estágio Sênior (2014-2015) e CNPq (2015-2016). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (2011- 2013; 2016-2018). Atualmente é Professora Titular da UFRN, coordenadora do Grupo de Pesquisa Estesia: corpo, fenomenologia e movimento e do

Laboratório Ver - Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq.

Thais de Jesus Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia -UFBA (2020) e Mestre em Dança pelo PPGDança da UFBA (2016). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é docente do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Paraná – campus Palmas e docente do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente (FAMA). Coordenou o projeto de extensão em comunidades quilombolas 'Pertencimento e Criação de Saberes' (2017-2021) da UNIRB. Tem experiência na formação de professores de educação física e na educação básica. Seus estudos recaem sobre os temas: Educação Física, corpo, cultura, educação. Atua no ensino, pesquisa e extensão.

Sobre organizadoras e organizador

Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e Mestra em Educação Física pela mesma instituição (1999). Realizou o Estágio Sênior Pós-doutoral (2017) na Universidade de Bath, Reino Unido (Bolsista CAPES/Programas Estratégicos-DRI). É professora Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq), Diretora da Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) e Diretora Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Pedro Fernando Avalone Athayde

Doutor em Política Social e Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e coordenador do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/UnB). Foi diretor dos grupos de trabalho temático do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE, 2017-2019) e, atualmente, é vice-presidente da referida instituição. Tem experiência na área de políticas de esporte e lazer, sobretudo nos seguintes temas: políticas públicas, orçamento e financiamento, direito e legislação esportiva, análise e avaliação de projetos e programas esportivos e estudos comparados sobre políticas nacionais de esporte.

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Realizou Pós-Doutorado na Universidade de *Montpellier*. Atualmente é docente da Graduação e da Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC - UFRN). Tem experiência na área de Educação Física, pesquisando os seguintes temas: corpo, cultura de movimento, produção de conhecimento, saúde, ideologia do ser saudável, cuidado de si e práticas corporais. Foi Coordenadora do GTT Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) na gestão 2009-2011.

Sumário

1. [Capa](#)
2. [Folha de rosto](#)
3. [Expediente](#)
4. [Créditos](#)
5. [Ficha catalográfica](#)
6. [Endereço](#)
7. [Prefácio](#)
8. [Apresentação](#)
9. [Capítulo 1](#)
 1. [O corpo em estado de invenção](#)
 1. [Terezinha Petrucia da Nóbrega](#)
10. [Capítulo 2](#)
 1. [A formação da corporalidade no trabalho precarizado: a omnilateralidade às avessas](#)
 1. [Hugo Leonardo Fonseca da Silva](#)
11. [Capítulo 3](#)
 1. [Formação de professores/as de educação física, interculturalidade e decolonialidade](#)
 1. [Rita de Cassia de Oliveira e Silva](#)
12. [Capítulo 4](#)
 1. [Gênero na educação infantil: performatizações do discurso que atravessam a Educação Física escolar](#)
 1. [Mariane de Almeida Bahiana, Anna Carolina Carvalho de Souza, Leandro Teofilo de Brito, Michele Pereira de Souza da Fonseca](#)
13. [Capítulo 5](#)
 1. [Apropriação da cultura digital por docentes de Educação Física em formação continuada](#)
 1. [Antonio Fernandes de Souza Junior, Márcio Romeu Ribas de Oliveira, Allyson Carvalho de Araújo](#)
14. [Capítulo 6](#)
 1. [Entre o Pragmatismo e o Dogmatismo: imprensa especializada em Educação Física e Esportes e Educação Física escolar no Brasil](#)

(1976-1979)17

1. Bruno Duarte Rei

15. Capítulo 7

1. Lazer e transporte coletivo: educação e mobilidade urbana para o acesso às experiências corporais na cidade36

1. Bruno David Rodrigues Neca, Simone Rechia

16. Capítulo 8

1. Danças quilombolas: memórias e escrituras corporais do samba de roda e do fandango caiçara

1. Thais de Jesus Ferreira, Maria Cecília de Paula Silva

17. Capítulo 9

1. O MST e a cultura corporal

1. Caroline Arnaldo Ortiz, Angela Celeste Barreto de Azevedo, Eduardo Reis Pieretti

18. Capítulo 10

1. O yoga no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) em Vitória: ambivalências acerca dos significados atribuídos a uma prática corporal oriental

1. Lígia Ribeiro e Silva Gomes, Felipe Quintão de Almeida, Eduardo Lautaro Galak

19. Capítulo 11

1. Different approaches to determine physiological thresholds in handcycling athletes

1. Diego Antunes, Eduardo Marcel Fernandes Nascimento, Alexandre Tremel, Paulo Cesar do Nascimento Salvador, Gabriela Fischer, Ricardo Dantas de Lucas, Gary Brickley

20. Sobre autoras e autores

21. Sobre organizadoras e organizador